



Proyecto Sutura

Indagación y
Documentación Pedagógica
en contextos de encierro



LABORATORIO de
Políticas Públicas
Buenos Aires - Argentina

Dossier de Docentes Autores de textos narrativos de experiencias pedagógicas en cárceles de la provincia de Buenos Aires

**Seminario taller
La Plata
Abril - Agosto
2008**



Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente
Proyecto Sutura

Coordinador General

Daniel Hugo Suárez

Coordinadora de Proceso

Valeria Frejtman

Docentes Autores

Susana Canavesi

Vanesa V. Kis

Marcos Giugovaz

Víctor Caballín

Ricardo Bizzarra

Co-Organizan

G.E.S.E.C.

Grupo de estudio sobre educación en cárceles

Francisco Scarffó, Presidente

Índice

1-Prologo

El rescate de las prácticas pedagógicas en la educación de adultos en cárceles.

Francisco Scarfó..... 6

2- Presentación

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en cárceles

Valeria Frejtman-Daniel Suárez..... 10

Los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas

Autor: Victor Caballín..... 16

Con Las Alas del Alma

Autora: Vanesa V. Kis..... 33

El cine intramuros

Marcos Giugovaz 40

Puentes de palabras

Susana Canavesi..... 47

¿Es posible un espacio abierto en una institución cerrada?

Ricardo Bizzarra..... 55



despertar

en

o

t

r

o

s

M

u

n

d

o

s

**algunos soñaban con llegar a la luna.
Nosotros, con llegar a la gente.**

Bar non n



los actores y
Juan "Tata" Cedrón

"Querido Raúl"



Prologo

El rescate de las prácticas pedagógicas en la educación de adultos en cárceles.

Francisco Scarfó

El Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC), tiene por misión la promoción del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y la calidad del mismo en el marco de los Derechos Humanos. En este plano, se desarrollan acciones institucionales conjuntas, como el Seminario-taller de documentación de prácticas pedagógicas con el Laboratorio de Políticas Públicas (LLP) en la dinámica del eje trabajo del GESEC: la capacitación de educadores/as.

Este espacio de reflexión y producción sobre la práctica se ha desarrollado durante los meses de abril a agosto de 2008 con la meta clara de dar con una serie de producciones por parte de los/as docentes adultos en cárceles de la ciudad de La Plata, en tanto manifestaciones del trabajo pedagógico cotidiano y pensado.

Los textos alcanzados por los/as colegas son una muestra de la potencialidad y posibilidad de reflexionar sobre la práctica social de llevar adelante procesos formativos en el contexto de la educación en cárceles.

Los escritos, son una “voz” que demuestra la complejidad de la educación en cárceles, su tendencia a ser una educación con una relevante especificidad y una urgencia de sistematización de prácticas e investigación en este ámbito educativo.

Las producciones a través del relato de diversas experiencias permite identificar algunos núcleos de sentido significativos para este campo de la educación.

Así nos encontramos con que se realiza la necesidad y obstáculos por parte de los sujetos de la acción educativa del acceso a bienes culturales, al arte, a la recreación en el contexto de la cárcel.

En esta línea se puede apreciar al cine, el trabajo literario y el teatro como estrategias de motivación para el aprendizaje, como también de desarrollar una práctica educativa con una clara posibilidad de desplegar una educación en y para los DDHH, ya que permiten tocar temas como la memoria colectiva, las formas de discriminación, la necesidad de una convivencia pacífica; además de valores, actitudes y competencias necesarias como la participación social y activa en a sociedad donde se tenga que vivir. También se evidencia en los textos, el proceso estratégico y el impacto en las competencias y función del educador/a en su práctica: elegir la película, los relatos a leer o a interpretar, el debate de las tareas o propuesta de trabajo son fases que permiten ver la transversalidad de la tarea docente en cuanto a responsabilidad ética y social emergente.

Así mismo se da el rescate de los obstáculos y avatares a sortear en la cárcel (requisas de materiales, autorizaciones, etc. por los criterios de seguridad que impelen en la cárcel) a la hora de llevar este tipo de proyectos y el rol de la escuela como institución pública que intenta reducir el impacto del encierro.

También los textos dan cuenta de la problemática de los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas.

Se problematiza la formalidad de la escuela (escolarización), en tanto dinámica de las instituciones educativas en el contexto del encierro, develando actitudes y componentes ocultos de la tríada: escuela, docentes, alumnos, tanto como en la ficción que puede representar la escuela que no llega a los intereses y motivaciones de los alumnos.

Se plantea a la escuela en la cárcel como un espacio de incertidumbres, azaroso y a la vez creativo ante la formalidad escolar, en una puja constante por superar una educación mecanicista-tradicional y una transformadora-innovadora.

En esta puja, las prácticas educativas que no conocen al preso y a su mundo, no reconocen las “otredades” del espacio social y del sujeto, quedan jugando el juego del simulacro. En definitiva se presenta una fuerte crítica a

las acciones dirigidas a “niños” o Adultos “desocupados” y no adultos presos, repitiendo modelos pedagógicos lejanos a lo que la realidad exige.

Y en esta práctica, tanto docentes y alumnos juegan fingiendo roles que ofrece la formalidad escolar. Los presos, plantean estrategias de soporte para sortear la adaptación a la cárcel, a la norma y a la escuela a modo de simulación. Se señala así que la formalidad escolar no promueve una reconstrucción de la subjetividad, que la educación mecanicista no requiere implicación personal de ninguna de las partes (alumnos y educadores). En fin en esa práctica educativa queda al margen la subjetividad, la conexión con las expectativas y la vida de los detenidos.

Ante esto queda evidenciado en las propias experiencias narradas que hace falta una educación en cárceles que ponga en juego la subjetividad de los presos, que favorezca el autoaprendizaje, que permita minimizar aquello que llama el penalista E. Zaffaroni, un proceso de prisionización, el cual tiene un impacto tal en los que están viviendo la cárcel como detenidos que los hace estar en una situación de franca vulnerabilidad.

Sin embargo al mismo tiempo, se rescata el espacio de la cárcel como distinto a la escuela, ya que en ella se suspende “la lógica de la cárcel” y ese proceso de prisionización, en tanto existe en su dinámica institucional el diálogo, la confianza, el respeto entre docentes y alumnos y entre éstos mismos.

Seguramente, una vez asumida esta posibilidad, despojada de tratamientos terapéuticos y rehabilitaciones, reinserciones, reinsertaciones, permita pensar en la pedagogía y sus posibilidades de convertirse en un retrato de esos “destellos de nobleza en el medio de la violencia y crueldad” que hoy presenta la cárcel.

También los textos dan cuenta a través de un vuelo descriptivo y sentido de la cárcel, de la significatividad de la educación y el correlato de una práctica pedagógica que hace las veces de nexo con realidades variadas y necesarias para un aprendizaje superador y transformador.

Se despliegan imágenes y percepciones de la cárcel, de la vida que transcurre en las localidades donde están insertas, a modo de texturas sobre los olores, los colores, las voces que desprende la cárcel.

El maestro/a juega en este microespacio como una conexión con la “calle”, con la fantasía, con el mito, buscando que esa subjetividad se conecte con la realidad del ahora, inmediata, tal vez con otros encierros o mayores encierros de esos del comienzo.

En este juego e intermediación entre el adentro y el afuera se señalan las asimetrías dificultosas que se dan en esta práctica social, en tanto emociones, en tanto poder y conocimiento en juego.

Se rescatan valores en el aula como el de la participación, la palabra, del contacto con la letra (libros) y el escribir, el intento de hacer en la vida cotidiana a partir de los deseos, las expresiones, las reparaciones, los encierros, la libertades y la mente.

En fin es el rescate nuevamente de lo bello en tanto “impulsar la felicidad a pesar de la reja”

Estas producciones documentan las prácticas de los/as educadores/as en cárceles a modo de una muestra fotográfica donde cada lector verá lo que crea ver, oirá lo que la “voz” de los/as docentes dirán. Solo resta multiplicar esas voces, esas prácticas y este dossier es un sano comienzo.

Francisco Scarfó
Presidente del GESEC
Agosto 2008.

Presentación

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en cárceles.

Valeria Frejtman-Daniel Suárez

Cárceles, docentes y relatos

Todos los días, en las cárceles, suceden cosas múltiples y variadas. Entre la diversidad de silencios, miradas, bullicios, y puertas que se cierran y se abren caminan los docentes. Un escenario escolar particular, cargado de significaciones y mitos, en muchas ocasiones diferentes al de una escuela común (si pudiéramos encontrarla). El funcionamiento cotidiano aquí tiene otros rituales, el trajinar permanente de agentes penitenciarios, el deambular reglamentado, las palabras, los tatuajes conforman una trama peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos. Estos sentidos atraviesan, con mayor o menor fuerza y conciencia las prácticas de los docentes, los modos en cada uno de ellos construyen y reconstruye el sentido de la escuela en contextos de privación de libertad.

Podemos encontrar entonces sentidos obturados por aspectos burocráticos, de la administración, el control, la infraestructura y recursos siempre escasos. Otros enarbolados en los aspectos asistenciales del sistema escolar. Pero también muchas de las cosas que ocurren sin duda están vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje. Una porción significativa de lo que acontece en ellas también tiene que ver con el afecto, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones, valores y conocimientos. Efectivamente, los mundos escolares están atravesados, constituidos, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen. Y aquí la temporalidad de la vida cotidiana y de la proyección en la vida en libertad adquiere relevancia particular y a veces dramática.

Por eso la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente. Los proyectos educativos, no tendrían ningún efecto si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijieran con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quiénes las producen y las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a docentes y alumnos, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible.

Muchos de estos significados se plasman en una diversidad y tipología de textos, la mayoría son los “oficiales”: están escritos en el lenguaje técnico que requieren el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos y los sistemas penitenciarios. Los ejemplos más importantes de este tipo de escritos son las prescripciones curriculares, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales. Se presentan casi siempre como discursos asépticos, pretendidamente neutrales, científicamente ponderados, y cumplen a la perfección con las expectativas prescriptas.

Sin embargo, hay también relatos que se cuentan y que, sin ser escritos nunca, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las jornadas de reflexión, en las salas de maestros, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela. En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas de historias, y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores y contadores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentemente, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad

y, en ese mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral.

Por eso conversar con un docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias de enseñanza, historias escolares que los tienen como protagonistas y que los posicionan como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos también en el interior de una cárcel.

A pesar que los especialistas de la criminología, del derecho e incluso de la sociología afirman que es “absurdo educar para la libertad” entre rejas, los docentes con su insistente presencia dejan huella y ponen a trabajar los “imposibles”.

De este modo narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en contextos tan sensibles como los de la privación de libertad, el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios. Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado.

Por eso, cuando cuentan experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, aparecen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela. Quienes hacen de lo “imposible” un quehacer cotidiano. Y, en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar e institucional, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio, que pueden ser acopiados y difundidos, manifestando potencialidades inéditas para la

reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción y de una pedagogía apropiada a estos contextos.

Ante la deuda de las políticas educativas y de la propia pedagogía para pensar y hacer en contextos de encierro, la relevancia que adquiere la documentación narrativa de las experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar en contextos de encierro desde el punto de vista de sus protagonistas.

Se trata, en síntesis, de poner en el centro del escenario a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares.

De este modo el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y las palabras de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes.

¿Que nos cuentan los docentes?

Ahora bien, ¿qué es lo que cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Que un docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia. Por otro lado, los autores del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios: otros docentes y actores escolares. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo

particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable.

Este saber requerirá ser:

- objetivado, ya que la mayoría de las veces es un saber tácito, silencioso, o silenciado por las modalidades tecnocráticas de gobierno y gestión escolar, o bien alcanza objetivaciones lábiles y efímeras como las que permite el discurso oral, y esto limita su circulación en contextos más amplios restringiendo las posibilidades de reflexión crítica por parte de los docentes;
- sistematizado, reorganizado, ya que también adquiere formas muy diversas, verdaderas mezclas de saberes de todo tipo, o se organiza de acuerdo a criterios eficientistas y ajenos a las preocupaciones pedagógicas de los docentes;
- publicado, en la medida en que la mayoría de las veces queda circunscrito en el ámbito de lo privado e íntimo de sus productores, o se genera y recrea en ámbitos restringidos, de pocos docentes, y de esta forma se limita su difusión y circulación entre colectivos más amplios de maestros, profesores y demás actores educativos;
- debatido, conversado, tensionado, desafiado, para que no se presente como la única opción cognitiva posible, soslayando o descalificando otras posibilidades y formas de saber y sus potencialidades para colaborar a transformar las prácticas pedagógicas y escolares;
- criticado, deconstruido, ya que para favorecer su circulación y apropiación consciente por parte de los docentes y demás actores educativos resulta necesario desmontar y dar cuenta de las influencias ideológicas que colaboraron a constituirlo; y
- reconstruido, de acuerdo a criterios pluralistas y mecanismos participativos que colaboren en la transformación de la escuela y

de sus prácticas pedagógicas, y en la ampliación de las oportunidades para que la escolaridad, ahora informada por ese saber pedagógico reconstruido, se constituya en una experiencia pedagógica y cultural significativa y valiosa para todos los alumnos y alumnas privados de libertad.

De aquí nuestro profundo agradecimiento a los Docentes autores de este primer Dossier de Textos pedagógicos de contextos de encierro. A su audacia y persistencia en el proceso de escritura, conversación, intercambio y reescritura hasta el cansancio, que realizaron durante casi 5 meses de trabajo sostenido. A su generosidad por darse a conocer y permitirnos a todos los lectores de este Dossier un camino de reflexión crítica, fundada, y profundamente comprometida con la educación pública en contextos de encierro. Donde las vidas buscan alas, resisten, y se resignifican en tanto algún otro, rompe el “nopoderamiento” y da sentido a la promesa.

Valeria Frejtman- Daniel Suárez
Agosto 2008

Los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas.

Autor: Victor Caballín
N° 731 (EGBA N° 731)
con sede en la Unidad N°
9 del Servicio
Penitenciario Bonaerense

Qué quiero narrar...?

Hace varios años que trabajo en una escuela con sede en una cárcel. Puesto a pensar qué narrar sobre mis experiencias allí, prefiero tomar elementos de algunas de mis vivencias en esa labor y poder reflexionar sobre ellos. Recurrir a situaciones vinculadas a la cotidianidad con los alumnos y al tipo de relación que puedo establecer con ellos. De esta manera, aproximarme a su mundo, a sus vivencias y códigos propios del penal, que, por supuesto, influyen y están presentes en toda relación pedagógica.

Esta relación se irá conformando, entre otras cosas, a partir del modo en que yo me posiciono respecto a ellos y su modo y condiciones de vida, a su identidad. Igualmente en esto, es muy importante la postura de la escuela al respecto. Desde los lineamientos del equipo directivo se pueden reconocer o desconocer estas cuestiones. Se puede pretender que el espacio escolar es aséptico, incontaminado por lo que ocurre en pasillos y pabellones, o, percibir que en la escuela y los alumnos, aunque soterrado, ello sigue estando; y que, además, luego del horario establecido quienes concurren a las aulas retornan al pabellón.

Me empujan hacia aquí situaciones escolares en las que se ha pretendido negar estas cosas y que afectan directamente mi trabajo. También ciertos impulsos míos hacia los espacios des-institucionalizados o más informales. Por supuesto, son todas cosas muy subjetivas, pero ¿desde donde escribir si no?. Sin embargo, pretendo objetivar estas cuestiones para así poder

considerarlas como instancias del proceso pedagógico. Quiero entonces detenerme sobre el mundo de los alumnos de la escuela en que trabajo, básicamente, en lo no visto. En cuestiones que no están tan explícitas, sino generalmente subyacentes, que permanecen ocultas. Y dar cuenta en lo posible de ello.

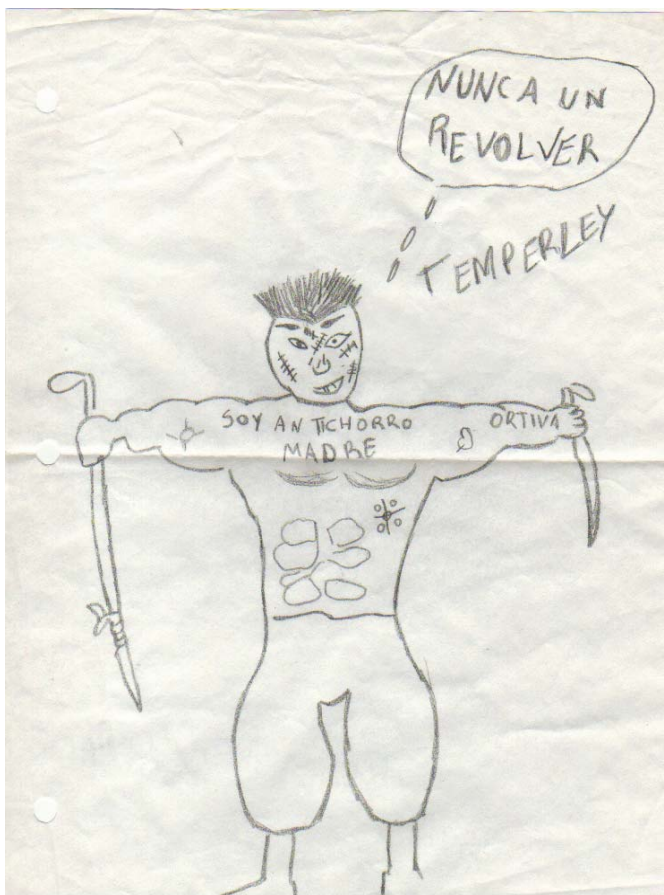
Los presos en la escuela

Las escuelas que constituyen servicios educativos cerrados, como por ejemplo las que tienen su sede en unidades penales, suelen referenciar su labor en escuelas que, por el contrario, constituyen servicios educativos abiertos; posiblemente la escuela primaria, más que la de adultos, sea el referente fundamental de toda escolarización. Así, dejan de atender a las singularidades y especificidades de su propio ámbito y matrícula y corren el riesgo de trabajar en función de una mera formalidad, de una pura apariencia; es decir, de realizar prácticas educativas que sean sólo un simulacro. Es que intentan remedar situaciones y personas que allí no existen. Por ende, el riesgo es el de convertirse en un espacio donde todos hacen “como si”, aunque hagan cosas, y en el que lo que se aprende es precisamente a hacer “como si”.

Antes que nada y por sobre todo, no se debe olvidar, que nuestros alumnos son presos, y en una gran proporción “ladrones” y “pibes chorros”¹ para los que el robo es, más allá de las diferencias entre unos y otros, una opción o decisión que constituye un modo de vida propio al que se adhiere con convicción. Y ello es así a partir de “la fuerza de la estructura social”, los condicionamientos de vida, las situaciones coyunturales y hasta azarosas que puedan haber enmarcado dicha decisión e impidan en muchos casos

¹ Isla y Valdez Morales distinguen a ladrones de pibes chorros, constituyendo estos últimos una modalidad más reciente de delincuencia, más propia de los 90, con “diferencias sustantivas en el desempeño de la violencia y la ilegalidad” y también con cambios en “sus códigos de conducta y en los órdenes de relaciones sociales”. ISLA, A. y VALDEZ MORALES, M.C. “Los malvados. Reflexiones desde las perspectivas de los ladrones. En *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Editorial de las ciencias. Buenos Aires. 2003.

calificarla de libre². Es entonces, una “opción” por un mundo ‘fuera de la ley’ y en algunos casos explícitamente ‘contra la ley’³, como consecuencia del grado de “exclusión-destrucción social” alcanzado en los noventa⁴. Se suma además, el hecho de que en Argentina el Estado no sólo es incapaz de cohibir la violencia privada, sino que debe pensarse como “un agente productor de delito”⁵.



Dibujo calcado de un pupitre. Escuela con sede en cárcel.

² ALFONSO, M. N. “Desde la prisión. Relatos de diez encarcelados”. En *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Editorial de las ciencias. Buenos Aires. 2003.

³ Expresiones tomadas de Isla y Valdez Morales en referencia a que en alguna manera los ladrones tienen normas y pautas de conductas, diferentes a las del orden social dado, a las de otros delincuentes o de quienes practican ilegalismos desde el estado; las reconocen como tales, se identifican con ellas y pertenecen a su exclusivo mundo. Op. Cit. Pg. 258. Por supuesto, no implican una visión alternativa para el conjunto de la sociedad.

⁴ ALFONSO, M. N. Op. Cit.

⁵ MIGUEZ, D. y ISLA, A. “De las violencias y sus modos. Introducción”. En *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Editorial de las ciencias. Buenos Aires. 2003.

Esto seguramente tiene toda una serie de implicaciones en las acciones educativas que se dirijan a ellos como alumnos de las escuelas con sede en cárceles. Por otra parte, como presos, nuestros alumnos, son personas que no pueden proyectar a voluntad su porvenir en tanto están comprendidos en una serie de disposiciones legales que restringen, limitan y enmarcan su proceder y detenidos en una institución cerrada durante un tiempo estipulado en el caso de los condenados, y en una espera indefinida en el de los procesados. En estas condiciones la asistencia a la escuela se da no sólo por motivos educativos, sino por toda una conjunción de muchos otros; y, a la vez está sujeta a toda una serie de factores propios del ámbito carcelario, estas circunstancias les dan a las prácticas escolares que allí se desarrollan un matiz propio.

En el tiempo que llevo trabajando en la escuela he compartido el espacio y tiempo áulico, también el de pasillos y patios, con los alumnos presos. He conversado con ellos, me han contado muchas cosas, igualmente he escuchado y presenciado gran variedad de conversaciones, sucesos y situaciones. He entrado a los pabellones y a las celdas. De todo esto visto y oído creo que puedo indicar y señalar elementos que dan a la escuelas en cárceles un matiz propio, a partir de ser el de los presos un mundo particular. Quiero describir algo de este mundo, para poder considerarlo mejor como factor que condiciona lo pedagógico. A partir de él plantear una serie de preguntas, sin pretensión de resolverlas, aunque sí dejar plasmada la necesidad de buscar permanentemente respuestas para ellos.

Los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas

Algunas consideraciones previas

Aquí me ocupo de las escuelas en cárceles y del mundo de los alumnos provenientes de pabellones de población, el núcleo más duro y descarnado del penal⁶. Es un espacio con características propias y sus habitantes también las poseen. La matrícula escolar no es el niño o el adulto trabajador, sino el delincuente, el ladrón, el “pistolero”, etc. Para los chorros los adultos trabajadores son “giles”; si la escuela o los docentes los conciben y se dirigen a ellos como a estos, en su percepción, no están más que haciendo “giladas”. Todo esto, suele mantenerse oculto, soterrado bajo una cierta formalidad de labor en las aulas y un imaginario sobre las prácticas educativas, al que se adaptan tanto los docentes como los alumnos.

Por otra parte, las escuelas al no estar encuadradas dentro de las normativas penitenciarias son el espacio más libre y desinstitucionalizado dentro de la cárcel. Por imposición del contexto estas escuelas son más flexibles que los servicios educativos abiertos. En las aulas hay más espacio para la incertidumbre, lo azaroso y la respuesta creativa; sin embargo, los procesos educativos enfrentan muchas limitaciones e suele predominar la mera “formalidad escolar”.

TODO CHORRO TIENE
LO SULLO
PERO ES PECADO MORTAL
SER CHORRO
DE CHAMULLO
RIKI
(Calcado de un pupitre)

⁶ Los pabellones evangélicos merecen un tratamiento aparte. Aquí tomo como base del trabajo a pabellones de población. Incluso, por disposición del servicio penitenciario unos y otros pabellones concurren a la escuela en distintos turnos.

¿Qué sabemos de nuestros alumnos?

No es vergüenza ser ladrón

“vergüenza es ir a robar y no traer nada a la casa”.

Creo que es fundamental para cualquier práctica o acción educativa saber a quien se dirige. Básicamente saber quién es el sujeto de esa práctica; conocerlo. Es

sobre ese conocimiento que se podrán pensar y proyectar dichas prácticas o acciones. Desde mi experiencia como maestro en cárceles, encuentro que generalmente un gran porcentaje de docentes y los funcionarios de educación no alcanzan a percibir en todas sus dimensiones que el mundo de los presos, es un mundo diferente, que es totalmente otro mundo.

Pienso que la educación en contextos de encierro es una práctica sin conocimiento ni conciencia real de sus verdaderos alcances. No conoce a los sujetos a los que está dirigida. Sí, tiene conciencia de que está en una cárcel, pero no alcanza a dimensionar “la otredad” de ese espacio y esos sujetos. Y la visión respecto a la escuela, su labor y funciones son, para la mayoría de los docentes, las mismas que las de los servicios abiertos; en gran medida los de educación básica de niños. Probablemente, porque los maestros provenimos de esas escuelas y no alcanzamos a percibir la

Población en el aula

Si se manifiesta el mundo de los presos, es posible que alguno de ellos diga que no realiza las actividades áulicas porque está “empastillado”, o porque que no durmió ya que estuvo toda la noche “de gira”, bebiendo o consumiendo. Que no quiere hacer nada porque está por irse en libertad, necesita hacer alguna diligencia en relación con su causa, o está distraído por problemas que lo afectan. Pueden responder que alguien no asistió a la escuela porque se quedó tomando vino (“pajarito”: bebida fabricada por los presos), o durmiendo porque no tenía ganas de concurrir. Igualmente, que cuenten que asisten a la escuela para salir de la “cajita” (la celda) y, a la vez, “matar la mañana”, es decir, facilitar el transcurso del tiempo. O, porque después del horario escolar les dan “la abierta”, les dejan la puerta de la celda abierta y el resto del pabellón permanece “engomado” (encerrado). Además son menores las posibilidades de que “descansen” a los maestros, que les mientan e inventen historias irreales; y que de este modo se burlen de ellos. Suele ser habitual que hagan algunas de estas cosas y los docentes no registren nada de esto por desconocer este mundo y su jerga.

magnitud del cambio. Hay una concepción sobre lo que es la escuela y las actividades escolares, y la extrapolamos desde los servicios abiertos a los cerrados sin ninguna reflexión o análisis al respecto.⁷ La persistencia de esta visión no permite asomar el verdadero mundo de las cárceles y los presos, con los que no se corresponde para nada. Permanece velado, escondido y disimulado.

Pienso también que, si el docente tiene una postura menos formal, más libre y abierta, que deja espacios para la toma de decisiones propias, si acepta que puede equivocarse y que hay cosas que no sabe o las olvidó, si tiene buen humor y se permite hacer chistes y conversar con los alumnos, es muy probable que se flexibilicen y los alumnos se muestren como realmente son; y que con ello, en alguna medida, aparezca el mundo de los pabellones y la vida en el penal. Entonces, si pueden hablar sin que se emita juicio sobre sus acciones o se les diga que es lo correcto o lo que debieran hacer, es posible que se sinceren en sus motivos, razones y porqués.

Instrucción como educación

Los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas nos plantean complejos interrogantes, a

“Con carpa”

Esta expresión se la había escuchado decir, algunas veces, a los presos en la escuela, pero no terminaba de captar su significado. Un día viajaba en tren, cargué la bicicleta en el vagón que se destina para eso y me quedé allí. De pronto llegaron 2 o 3 “pibes” escondiéndose de los guardas. Tenían cortes de pelos y tatuajes similares a mis alumnos. En un momento intentaban encender un porro. Uno, que estaba sobre la puerta al ver un policía que andaba en el vagón de al lado, dijo “con carpa, con carpa!”. Empezaron a simular que hacían otra cosa y que fumaban un cigarro común. Entonces terminé de comprender que se trata de actuar, simular o esconder las intenciones verdaderas.

⁷ También en los alumnos presos está esa visión, conciben a la escuela como el espacio de las actividades áulicas ligadas a las distintas disciplinas o áreas de estudio. Y como un lugar de instrucción, donde se pueden aprender y adquirir habilidades y competencias relacionadas con esas disciplinas. Desde esta visión se concurre a la escuela para aprender los contenidos escolares, acceder a mejores posibilidades laborales, superarse a sí mismos en sus conocimientos y adquirir una mayor cultura general; alcanzar a un mejor nivel y calidad de vida, etc, según lo valorado como correcto socialmente. En el texto de Susana Canavesi sus alumnas se refieren a la escuela desde la idea de cosas escolares, habría actividades y modalidades propias de la escuela.

la vez que un desafío a la pedagogía. Pero este desafío no se manifiesta explícitamente cuando la formalidad escolar es la que impera en la escuela en contextos de encierro. Y no se explicita porque los docentes no podemos percibir que a veces los alumnos están “descansando con nosotros”, están intentando “tocarnos el rolo”⁸, tal vez “mandándonos a explotar”⁹, o, simplemente “carpuceando” o haciendo “con carpa”; también puede ocurrir que simplemente estén allí para “aguilear”¹⁰ a la maestra. En consecuencia se nos hace muy difícil saber el verdadero motivo por el que un alumno está en la escuela. Aunque trabaje y se entusiasme con alguna actividad todo puede ser parte de una estrategia en función de mantener y reforzar su identidad de delincuente, y no de modificarla como espera la formalidad escolar.

Me pregunto, ¿es posible que se den aquí, a partir de prácticas pedagógicas, procesos de reconstrucción o reelaboración de la subjetividad? ¿Son posibles procesos educativos en un sentido amplio, más allá de la mera instrucción? Sólo tengo una certeza, no existen las respuestas absolutas. Pero creo que esta formalidad escolar no promueve dichos procesos. ¿Por qué? Porque conlleva una concepción mecanicista¹¹ de la educación. Que además se presta y sirve al simulacro. Y eso ocurre o se facilita porque la instrucción, que es lo característico de dicha concepción, no requiere ningún tipo de implicación personal, es sólo un ejercicio de la razón que pretende

⁸ Rolo: corazón. “Tocar el rolo” llegar al corazón, hacer conmovir a alguien, llegar a sus sentimientos.

⁹ “Mandar a explotar” hacer por ejemplo que alguien asuma un pedido o reclamo de otro u otros y que por ende asuma los riesgos o consecuencias de ello.

¹⁰ “Aguilear”: mirar, observar con mirada intencionada a una mujer.

¹¹ “La educación mecanicista estuvo basada en el modelo de línea de ensamblaje de las fábricas de los siglos XVIII y XIX. Según este modelo, educar a un ser humano es semejante a la producción industrial de un objeto. ...todos los estudiantes recibieron una instrucción estandarizada, fueron organizados en grupos cerrados donde todos habrían de seguir el mismo libro, estar en la misma página al mismo tiempo y ser evaluados bajo los mismos criterios. Esto convirtió a la educación en un proceso mecánico y estandarizado, en instrucción más que en educación. GALLEGOS NAVA, R. “Educación holista”. Ed Pax, México. 1999. Págs. 35 y 36. “Aunque cueste creerlo, a primera vista todo el sistema educacional incluyendo el universitario y la investigación científica, no son otra cosa que instituciones dedicadas a diseminar la instrucción y la información. Fueron moldeadas como fábricas”. NEMET-BAUMGARTNER, A. “Macrometanoia”. Ed. Sudamericana. Santiago, Chile. 1994.

desarrollar las habilidades y capacidades más estrictamente racionales y técnico-operativas¹². La subjetividad puede tranquilamente quedar fuera de todo esto; la instrucción prescinde de la emotividad, afectividad, motivaciones, gustos e identidades personales, etc.

Creo que la preferencia que he observado en los alumnos hacia las operaciones matemáticas tienen que ver con lo anterior. Me han dicho que les agiliza la mente. Y, justamente, pienso que les gustan porque las pueden realizar como un mero ejercicio, incluso como un pasatiempo o una simple distracción. Su subjetividad puede quedar al margen de lo que hacen. Realizan cálculos como si resolviesen juegos de ingenio; y olvidan rápidamente los procedimientos aprendidos para resolverlos. En el mismo sentido, muchas veces hay alumnos que prefieren ir o se inscriben en ciclos por los que ya han pasado y han sido promovidos. Todo esto lo puedo vincular para pensar en una formalidad que no implica necesariamente la puesta en juego de la subjetividad. Así, muchas veces, al finalizar el horario escolar he escuchado: “matamos la mañana”.

Aquí, y desde esa formalidad, el espacio áulico puede ser muy similar al de una “escuela de la calle”; una escuela abierta. Los alumnos pueden estar trabajando en silencio y hasta con entusiasmo, el maestro explicar y ser escuchado, incluso hablar de valores y tal vez, a partir de ellos, aconsejar (hay a quienes les gusta hacerlo) ; pero no sabemos que es lo que subyace a esa formalidad. Posiblemente haya, incluso

En Upa La-la

Un día entrábamos en grupo, los docentes, a la escuela. Yo caminaba con dos compañeros, el resto de maestra/os caminaba, conversaba y refería cosas cotidianas y escolares delante nuestro. De repente, alguien de los que iba conmigo, refiriéndose a ellos, expresó: como dice tal: “les parece que están en Upa La-la”. Quería decir que no alcanzaban a dimensionar el lugar en el que estaban. Me sorprendió lo que dijo por inesperado; y porque de un modo sarcástico expresaba algo con lo que yo acordaba.

¹² “La educación ha sido fundamentalmente el entrenamiento de la racionalidad instrumental, el desarrollo de las capacidades de control, medición, poder, rapidez, explotación, análisis y discusión, propias del campo industrial-científico”. GALLEGOS NABA, R. Op. Cit. Pg. 36.

de un modo inconsciente mucho de adaptación y simulación que oculta los procesos reales de los alumnos. Porque por otra parte, en un ambiente más flexible y distendido, más de un alumno me ha dicho, ante tareas de matemática que le parecían demasiadas, que no iba a ser contador, que no necesitaba eso para ir a robar.

Por supuesto, lo que describo no es siempre así, pero es una probabilidad de mucho peso en alumnos de pabellones de “población”. Ahora bien, ¿es mejor que el mundo de los presos, “la tumba”, y las características de los delincuentes aparezcan y se manifiesten en el aula o que todo permanezca oculto bajo la formalidad de la escuela. La realidad es compleja y posiblemente cada alternativa tenga algún aspecto positivo: por lo mismo, la respuesta al interrogante dependerá también de la subjetividad de quien la responda.

Educación más allá de la instrucción, vida y aprendizaje

Dije que la instrucción no se preocupa por la subjetividad del alumno, y tal vez, muchos de los problemas de la educación escolarizada tengan que ver con esto. En cambio la educación en un sentido más amplio y verdadero no puede prescindir de ella¹³. “Educar es hacer surgir vivencias del proceso de conocimiento... No existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con la vida y las expectativas de los aprendientes”¹⁴.

¹³ Al respecto, por ejemplo, Maturana dice que se confunden dos procesos de distinta índole: “el crecimiento de un niño como un tipo particular de ser humano, y el aprendizaje de las habilidades operacionales propias del momento histórico en que sucede que ellos viven”. Hace referencia a los niños pero esto alcanza a toda educación. Maturana, H. “Transformación en la convivencia”. Dolmen ediciones, Santiago de Chile. 1999.

¹⁴ Aasmann, H. “Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente”. Narcea. Madrid. 2002.

¿Cuál es la principal expectativa de un detenido? Recuperar su libertad, por supuesto. Todo se supedita a ello. Aunque en realidad primero debe asegurarse su propia vida, su supervivencia, no ser muerto, agredido, lastimado o robado. Más de una vez, delante de mí, se le ha caído a un alumno una “faca” que, al rebotar en el suelo del aula, ha producido un sonido nítido de acero, que inmoviliza y genera, a su vez, silencio y expectación¹⁵. Ellos me dicen que es por seguridad que están armados. Entiendo que es cierto; no se pueden descuidar y deben procurar protegerse. Como dice uno de sus refranes: “cocodrilo que duerme es cartera”.

Siempre me ha parecido que el presidio es el peor de los lugares; y como es pequeño, cerrado y comprimido, es prácticamente imposible permanecer al margen de su dinámica. En la medida en que los presos logran sobrevivir, ansían la libertad. Es en función de esta supervivencia y ansias de libertad que hacen o dejan de hacer las cosas posibles de hacer en el penal. Una de esas cosas es ir a la escuela. Los alumnos me han dicho que los jueces valoran el hecho el ir a la escuela como un intento de cambio de vida por parte del detenido; al menos así lo creen muchos de ellos.

Estos motivos, juntos al de “matar” el tiempo, son de importancia a la hora de la asistencia escolar. Desde ellos, la escuela se vincula con la vida y las expectativas de los alumnos, algo indispensable a una educación genuina. Es decir, se vincula a una educación donde, la subjetividad se pone en juego en el acto de aprender y es la base que posibilita dicho aprendizaje

¹⁵ En uno de estos casos, el alumno a quien se le cayó la “faca” intentó “aplicarme mafia”, me amenazó haciendo referencia a cosas que podrían pasarme en el penal, en prevención de que yo pudiese ir a contar algo de lo sucedido al servicio penitenciario.

“La libertad es lo mas lindo que hay y aun estando preso no lo sabemos valorar este es el pensamiento de un pistolero que su condena debe pagar, no recuerdo la fecha en que llegue, pero un día miré hacia el cielo y una paloma vi llegar, me arrojó una carta que en ella decia aca te traigo tu Libertad”

Una plegaria para los corazones salvaje que los mantienen

Encerrado

La matanza.

(Escrito en un pizarrón de una escuela en una cárcel. Subrayados propios del texto)

implicando a todo el sujeto en un proceso de hacerse y rehacerse. Pero generalmente es un vínculo secundario, como ya dije, lo que prima aquí es la mera formalidad escolar y la instrucción. Paradójicamente, estos aprendizajes que se dan en el sentido de lo que podría entenderse como una educación más genuina no se enmarcan dentro de las prácticas escolares, sino que estas quedarían subsumidas en un proceso más global de aprendizaje que es la vida misma de los alumnos. Serían en alguna medida estrategias y prácticas de auto aprendizaje de cada alumno en función de su estrategia de vida en el penal y de obtención de su libertad.

La escuela no siempre o no necesariamente genera procesos de reconstrucción o reelaboración de la subjetividad de los alumnos. En las cárceles se dan más que en ningún otro lado las condiciones para esto. “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas”¹⁶. Entonces, como ya dije, aquí, la participación y el aprendizaje pueden ser sólo formales o simples adaptaciones a una situación. Por otra parte, una vez que los alumnos obtengan su libertad, el contexto, las expectativas, serán distintas y lo aprendido o hecho en la escuela podrá servirles o no para reafirmar o intentar reconstruir su subjetividad.

Chorros y advenedizos

Un día entré al aula de un compañero a buscar algo. Él y sus alumnos estaban trabajando el uso de la “v” y buscaban palabras en el diccionario. Una de las palabras era “advenedizo”. Uno de los alumnos leyó las acepciones del diccionario: *Forastero. // Se dice de la persona que se introduce en un grupo social o profesional para el que no reúne las condiciones adecuadas.*

Esta segunda acepción no le resultaba de fácil comprensión, el maestro intervino dando una explicación. Entonces el alumno dijo, más o menos, así: “es como acá, acá hay muchos que dicen que son chorros pero no son chorros”. Quería decir que muchos de los que están allí, aunque se reconozcan como chorros, en realidad no lo son porque no tienen las características ni las condiciones de un chorro de verdad. Creo que entendió cabalmente el significado de la palabra en cuestión y lo situó muy bien.

¹⁶ CALVO, C. “Crisis de la educación o crisis de la escuela”. En *El corazón del arco iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. OSORIO, J. y WEINSTEIN, L. Editores. CEAAL. Santiago, Chile. 1993. Pg 250.

Acerca de los alcances de las prácticas educativas con presos

Expresé que generalmente las escuelas con sede en cárceles y sus docentes no tenemos conocimiento sobre los presos y su mundo. Cuando nos adentramos allí, cuando lo percibimos, las funciones habituales de la escuela parecen imposibles, y tal vez lo sean. Es que, “es preciso contar con el hecho de que en todos los seres humanos están presentes unas tendencias destructivas, vale decir, antisociales y anticulturales, y que en gran número de personas poseen suficiente fuerza para determinar su conducta en la sociedad humana”¹⁷. Posiblemente en las cárceles, están encerradas un gran número de estas personas. También las hay en libertad y con un alto nivel de integración social, pero es probable que tal integración las encubra. Un porcentaje mayoritario de los presos pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos y, en los pabellones de población prácticamente todos. Estas carencias también influyen en su predisposición hacia la sociedad y la cultura¹⁸.

Pero además y en este mismo sentido se da la paradoja que destaca Nietzsche con relación al hombre: “Educar y disciplinar a un animal que puede *hacer promesas*”. Por lo mismo se pregunta: ¿No es este el verdadero problema de la humanidad?. Y nos dice que lo que ocurre es que si bien en los seres humanos existe la facultad del olvido también se da la de la memoria: “se trata de una continuidad en el querer, de una verdadera memoria de la voluntad, de suerte que, entre el primitivo ‘haré’ y la descarga

¹⁷ FREUD, S. “El porvenir de una ilusión”. En: *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras: 1927-1931*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Pag. 7.

¹⁸ Hay que tener en cuenta que: “si una cultura no ha podido evitar que la satisfacción de cierto número de sus miembros tenga por premisa la opresión de otros, acaso de la mayoría (y es lo que sucede en todas las culturas del presente), es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad hacia esa cultura que ellos posibilitan mediante su trabajo, pero de cuyos bienes participan en medida sumamente escasa. Por eso no cabe esperar en ellos una interiorización de las prohibiciones culturales; al contrario: no están dispuestos a reconocerlas, se afanan por destruir la cultura misma y eventualmente hasta por cancelar sus premisas.” FREUD, S. Op. Cit. Pag. 12.

de la voluntad o ejecución del acto, todo un mundo de cosas nuevas y aun actos de la voluntad tienen lugar sin inconveniente alguno”¹⁹.

Hay algo que subyace en las prácticas educativas escolarizadas en cárceles, y más que en ningún otro lado, en las dirigidas a los alumnos provenientes de pabellones de población; y es que las subjetividades que las acciones educativas pretenden ayudar a construir y reconstruir no son subjetividades cualesquiera. Se trata en un altísimo porcentaje de delincuentes o chorros con unas identidades como tales, ya afirmadas, y unas vidas vividas según esas identidades. Que además están encerrados y comprimidos en un espacio de violencia y delitos. Pero la formalidad escolar ignora o no quiere enterarse de estas cosas; y actúa como si estuviese en una escuela cualquiera con alumnos cualesquiera. Así corre el riesgo de ser un simple remedo de las “escuelas de la calle” o una especie de simulacro, pues proyecta o programa acciones educativas para sujetos que no son como ella cree.

Algunas consideraciones para el final

Las prácticas educativas escolarizadas en contextos de encierro son en realidad instrucción y la formalidad escolar que se impone en esos espacios tiene mucho de simulacro. Generalmente alumnos y docentes hacen una especie de como si; los primeros como parte de una estrategia de vida aprendizaje en el penal y los segundos como consecuencia de un profundo desconocimiento de aquellos a quienes dirigen sus acciones educativas y su contexto. En estas condiciones difícilmente se den aquí, los procesos de reconstrucción de subjetividades que las prácticas educativas formales esperan y pretenden.

Sin embargo los servicios educativos cerrados continúan funcionando como si nada de todo esto ocurriese. Pareciera que mientras la educación en contextos de encierro pueda mostrar estadísticas de escolarización está todo

¹⁹ NIETZSCHE, F. “Genealogía de la moral”, Mestas Ediciones, Madrid. Pag. 49 y 50.

bien, más allá de lo que realmente subyace a esos procesos y su verdadero alcance.

Podría ocurrir que, como algunos de los personajes de Ibsen²⁰, muchos docentes, y tal vez la sociedad, necesitamos “mentiras vitales”, algo así como un “principio estimulante”²¹, que nos permita seguir o continuar en lo que estamos haciendo, más allá de que no sea tal como creemos que es. Es decir, una mentira que nos alienta y nos hace creer que vamos por un buen camino, de modo de no caer en la desesperación o frustración. Posiblemente, la realidad de la cárcel y los presos sea demasiado dura y necesitemos “mentiras vitales” para afrontarla. ¿La educación en cárceles, al menos la que se realiza con presos de pabellones de población, tendrá la misma “productividad negativa” que las prisiones?²² ¿Por qué nadie se pregunta acerca de estas cuestiones? ¿Por qué sólo se habla de derecho a la educación en las cárceles, pero nadie o muy pocos se interrogan sobre la pedagogía allí y sus posibilidades?

Además, pienso que la educación en contextos de encierro tiene efectos “democratizadores”, por llamarlos de algún modo. Aunque estos efectos no son tal como podría suponerlos la formalidad escolar. Se daría, en muchos casos, un aprendizaje de las formas sociales sin que necesariamente hubiese algún proceso subjetivo de mayor profundidad, pero que permite valerse de esas formas. Podría ser, salvando las distancias, que la educación permita a los alumnos que delinquen acceder a algunos de los elementos del llamado delito de guante blanco; propio de quienes están integrados socialmente.

No sería una democratización en el sentido de suponer mayor igualdad en función de las oportunidades de integración social a través de la educación. Sino que aquí, el componente democratizador estaría dado por el aprendizaje de algunos conocimientos curriculares y de toda una serie de elementos socializadores que permitirían, a quienes delinquen, la posibilidad de una

²⁰ IBSEN, E. “El pato silvestre”. En: *Enique Ibsen. Peer Gint, Casa de muñecas, Espectros, Un enemigo del pueblo, El pato silvestre, Juan Gabriel Borkman*. Editorial Porrúa. México. 1988.

²¹ Ibid. Pag. 300.

²² FOUCAULT, M. “Las redes del poder”. En: *El lenguaje libertario 1. El pensamiento anarquista contemporáneo*. Nordan-Comunidad. Montevideo. 1990.

mayor sutileza y un desenvolvimiento social menos sospechoso, por llamarlo de algún modo; y no única y necesariamente una reconstrucción de su subjetividad.

Por otra parte destaqué que la escuela es un espacio distinto al penal, pese a estar dentro de él y de no poder escapar a sus condicionamientos. Esta es tal vez la mayor potencialidad de la educación allí. Crear un espacio donde el mundo de los presos y su lógica pueden suspenderse momentáneamente durante el tiempo de clases, no ya desde la autoridad, la rígida disciplina y la sanción, sino desde el diálogo, la confianza y el respeto entre docentes y alumnos, y por supuesto entre alumnos. Aquí muchas veces, desde la cotidianidad del aula suele crearse un vínculo sólido y de respeto mutuo entre alumnos y maestros; donde la palabra dicha recupera su valor y donde se honra lo expresado y lo actuado.

Claro que en este espacio se pueden realizar y de hecho se realizan aprendizajes escolares. Muchos presos aprenden a leer y escribir. También es cierto que se interesan por muchas problemáticas ligadas a las cuestiones de actualidad y nos interrogan sobre ellas, constituyendo una base significativa para el abordaje de distintas temáticas²³, y que participan de distintas propuestas. Ahora bien, lo que después hagan con estos aprendizajes y el lugar que ocupen en sus vidas en el penal o ya en libertad, es algo que escapa a los docentes. Son cosas distintas la situación áulica, la del pabellón y la de la calle, aunque se trate de las mismas personas..

²³ En todo esto son muy importantes las trayectorias previas; los niveles de integración social preexistentes, los niveles de escolaridad, o no, que haya tenido cada alumno. Tienen importancia en lo que hace a cuestiones que implican distintos grados de socialización y su adaptación a la formalidad escolar. Influyen igualmente, las situaciones de cada uno como procesado o condenado y la duración de la condena. Alguien que tiene 15 o 20 años de condena por delante o incluso 10, difícilmente pueda mantener durante todo ese tiempo en el presidio, una misma actitud, las mismas motivaciones y expectativas, el mismo estado de ánimo para sostener todo aquello. Los alumnos universitarios en un penal siempre son una minoría, y en un gran porcentaje ya tienen trayectorias escolares previas completas al ingreso a la universidad en el presidio.

Tomo palabras acerca de un ladrón, de una novela de Saramago. “Al ofrecerse para ayudar al ciego, el hombre que luego robó el coche no tenía, en aquel preciso momento, ninguna intención malévola, muy al contrario, lo que hizo no fue más que obedecer a aquellos sentimientos de generosidad y altruismo que son, como todo el mundo sabe, dos de las mejores características del género humano, que pueden hallarse, incluso, en los delincuentes más empedernidos que éste, un simple ladronzuelo sin esperanza de ascenso en su carrera, explotado por los verdaderos amos del negocio, que son los que se aprovechan de la necesidad de quien es pobre. A fin de cuentas, no es tan grande la diferencia entre ayudar a un ciego para robarle luego y cuidar a un viejo caduco y baboso con el ojo puesto en la herencia”²⁴. Agrega, que los escépticos sobre la naturaleza humana afirman que si bien la ocasión no hace siempre al ladrón, ayuda mucho. Pero él, sostiene que puede haber, en ocasiones y según las circunstancias, un efecto de responsabilidad moral resultante de la confianza otorgada capaz de inhibir la tentación delictiva y permitir que aflore lo “luminoso y noble... hasta en las almas endurecidas por la maldad”.

Evidentemente lo anterior es literatura, pero pienso que algo de ello es posible lograr en nuestras aulas: una cierta confianza y respeto en los vínculos capaces de refrenar la tentación delictiva y hacer posible destellos de nobleza en medio de la violencia y la crueldad. Pero, por supuesto, como no es posible ser ingenuo en una cárcel, sé que ello está circunscrito a un espacio y a ocasiones y circunstancias específicas. No se puede pretender que si algo de lo dicho se alcanza, perdure tal cual en el tiempo, que esas personas tengan los mismos comportamientos en el pabellón o en la calle, en otras ocasiones y circunstancias.

Entonces, a partir de lo aquí escrito, he intentado ir un poco más allá de lo que se manifiesta y supone desde la formalidad escolar y del incuestionable derecho a la educación de los detenidos. Creo que es necesario tener en

²⁴ Saramago, J. “Ensayo sobre la ceguera”. Alfaguara, Buenos Aires, 2001. Pág. 26.

cuenta el mundo de la cárcel y los presos, las propias identidades de estos, para poder acercarnos a la complejidad de ese espacio educativo.

Porque ¿Pueden las acciones educativas escolarizadas en cárceles, ser las mismas que se dirigen a niños en edad escolar o a adultos trabajadores o integrados a planes sociales? ¿Se requieren iguales metodologías e instancias técnico-administrativas? ¿Son válidos y posibles aquí los procesos socializadores de la escuela? ¿Puede aquí la escuela ser la institución capaz de sustituir el control externo de la conducta ejercido por los aparatos represivos del Estado por mecanismos de autocontrol, aún reconociendo que este proceso no es lineal ni mecánico²⁵? ¿Se tiene en cuenta que las incorporaciones valorativas, conceptuales, conductuales, etc., del acto educativo pueden modificar una práctica cotidiana o reafirmarla²⁶? ¿Es posible desconocer que los sujetos de estas prácticas educativas tienen estrategias propias respecto a la socialización y la educación, que van más allá de lo proyectado por las acciones educativas dirigidas a ellos; y que su participación en estas puede ser sólo parte de aquellas estrategias? ¿Puede el sistema educativo ignorar estas cuestiones respecto a los servicios educativos en espacios cerrados y los presos que constituyen su matrícula?. Espero nunca dejar de preguntarnos.

Víctor Caballín.

Maestro especializado en educación de jóvenes y adultos.

Trabajo en la Escuela N° 731 (EGBA N° 731) con sede en la Unidad N° 9 del Servicio Penitenciario Bonaerense como maestro de ciclo.

²⁵ PÉREZ GÓMEZ, J. “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia” En GIMENO SACRISTAN y PÉREZ GÓMEZ, J. “*Comprender y transformar la enseñanza*”. Ediciones Morata. Madrid. 1994

²⁶ BUENFIL BURGOS, R. N. “El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación”. México. DIE, 1992.

Con Las Alas del Alma.

Autora: Vanesa V. Kis
Docente de Adultos
en la escuela 701 con
sede en la unidad
Penal N°1 de la
Localidad de Lisandro
Olmos.

*”Con las Alas del Alma desplegadas al viento,
Más allá del asombro me levanto entre escombros
sin perder el aliento,
Y me voy de las sombras por algún filamento
Y me subo a la alfombra con la magia de un cuento...”*

Eladia Blázquez.

La localidad de Lisandro Olmos está ubicada a 22 kilómetros al Noroeste del centro de La Plata. Es cabecera del partido homónimo. Fue fundada el 18 de septiembre de 1911 y se desarrolló como otras localidades en la línea del entonces ferrocarril Meridiano V. Inmigrantes y compatriotas asentaron sus familias y comenzó su trabajo de años de sacrificio.

Como con un tajo profundo está atravesada por la avenida 44 que sirve tanto para ingresar como para salir de La Plata.

A los costados, sobre la tierra negra y generosa, cuando la ciudad se diluye en casas bajas y espaciadas, crecen las quintas de verduras que abastecen al mercado platense y, si uno se desvía un poco, debajo de los invernaderos de plástico transparente podrá ver crisantemos de muchos colores, porque allí nace la ruta de los floricultores.

En las últimas décadas se asentaron industrias textiles y metalúrgicas que tuvieron la suerte que impusieron las diferentes políticas económicas: progreso, producción, decadencia....

En un imaginario sobrevuelo por la zona, veríamos campo, mucho campo sembrado, algunas torres fabriles y una enorme construcción en forma de estrella, de cinco pisos: **“La cárcel”** que desde el 18 de noviembre de 1939

guarda en sus entrañas la vida, la suerte y las penas de una fluctuante población de presos. Además veríamos, en un radio de cinco hectáreas, otras tres unidades más y distintas oficinas del servicio Penitenciario Bonaerense. Sin querer caer en descripción fácil se puede decir **que es un mundo dentro del mundo**, donde las fronteras se desdibujan y la concepción de justicia, libertad y castigo se presta a distintas interpretaciones, según de donde provengan.

El barrio convive con la cárcel y vive de la cárcel. Los olmenses viajan a La Plata para estudiar o trabajar, los comerciantes de los negocios que circundan la unidad desarrollan rubros para satisfacer las necesidades de los presos y de los oficiales o empleados de la misma: kioscos, despensas, paradores de comida, alojamientos, alquileres de cobijas. Para todos, la vida transcurre con la cárcel como una anécdota. Tal vez, a fuerza de tenerla cerca los temores se disiparon y sólo se inquietan cuando los medios dan cuenta de una “rechifla” (nombre que se le da al desorden, tumulto de los presos para llamar la atención), que generalmente acompaña a un pedido no satisfecho de visitas, comida, agilización de las causas y entonces, las veredas se llenan de familiares que esperan noticias de sus “internos”.

Abril de 2007.

La tarde va deslizándose suavemente entre primeras hojas de otoño. Las calles aledañas a “La cárcel de Olmos”, Unidad Penal N° 1, como en rigor dirán los papeles membretados del Servicio Penitenciario, tienen la actividad normal de un barrio acostumbrado al trabajo de los vecinos, al ir y venir de las unidades de traslado de internos, al peregrinar de las familiares con las bolsas de mercaderías para la subsistencia de los presos, los rostros donde pueden adivinarse los sentimientos que albergan y las espaldas agobiadas de tantos viajes con frío, calor, lluvias...siempre a la espera de una respuesta que haga cambiar esos destinos que parecen marcados desde la cuna.

Delante mío la estructura fría, gris, enorme, amenazante...abría como una boca de hierro un portón de ingreso.

Los guardias trasuntan la fatiga de su rutina y saludan mi paso mecánicamente. Camino para atravesar un hall, cruzo dos puertas de rejas que se cierran a mis espaldas con un golpe seco que aseguran los candados y salgo al patio. El olor es indescifrable: aguas servidas, restos de comidas, mugre; No se disipa ni siquiera por estar abierto a la luz. Todavía me restan dos cuadras para arribar a “la puerta gris”, para entrar a la escuela.

Desde las ventanas sin vidrios de los pisos superiores, o desde los talleres de planta baja, surgen silbidos, saludos, alguna apreciación de tono subido que no llega jamás a la agresión, que se queda en el deseo de agradar.

Atravesar el patio después de cinco años de diaria rutina hace que perciba como silbidos de aprobación los que bajan de los pisos superiores. Al principio eran “chiflidos” estridentes, alguna grosería que pretendía ser un piropo, algún pedido gritado: -“ Pedime para la escuela: soy fulano, del pabellón 3!”.

Con el tiempo mi presencia pasó a ser parte de ese “paisaje” evidenciándose en un habitual: -“¡Señora Vanesa..chau !”... Para ellos la conocida soy yo, para mi son voces anónimas, gratas, amables que me reciben todos los días.

Falta poco para arribar a la escuela.

En la puerta toco el timbre y espero. Adentro el murmullo de las voces de los alumnos se acrecienta a la espera de la llegada de los maestros.

La escuela tiene siete aulas que circundan a un salón de actos. La humedad se adueñó de las paredes y cala en los cuerpos de todos. Cuando las aulas están cerradas la oscuridad torna más duro y desolador el lugar. La única luz es la que se filtra por la puerta de la Dirección, al lado de la sala de maestros. Entro, retiro los útiles de la sala de maestros y voy al aula de “segundo ciclo G”, iluminada y fría, donde once hombres, en su mayoría jóvenes esperan que cumpla la promesa dada para ese día: escuchar un relato.

Mis alumnos tienen rostros que no indican su verdadera edad, como dueños de muchas vidas, de pocas palabras, de gestos medidos, desconfiados de sus propios compañeros, son guardianes de tesoros (una foto, algunos

cigarrillos, una estampilla...). Los tatuajes tumberos son un signo de pertenencia y la ropa que los uniforma es un muestrario de equipos deportivos donde no faltan las últimas zapatillas del mercado y las gorras.

Entre ellos hablan de generalidades, intercambian noticias de sus **causas**.

Excepcionalmente comentan sobre sus vidas, pero la sensación que queda es que hablan de otra persona, con relatos desprovistos de emoción, impersonales, lineales. No se permiten ni la risa franca ni mucho menos las lágrimas. Cuando aparece un sentimiento es de bronca, de ira, es un grito sordo de impotencia.

Cuando entro en el aula, el primer contacto siempre es la demanda, que se reiterará hasta el cansancio: -“...señora se acordó de....?”, “Me trajo el...”, “tiene un...”. El maestro es el nexo entre la calle y la escuela, entre el afuera y la celda, el que a diferencia de la familia, está todos los días, el que en la fantasía del alumno **lo puede todo**. Al que se lo comprometerá a buscar, en mi caso, una lectura, un recorte periodístico, un relato, y que deberá cumplir como una promesa, para no defraudarlos, para no agregar una frustración más; para que la espera de la maestra tenga otro sentido.

Ante mi promesa de leerles algo, elegí para aquel momento el mito de Deméter, diosa griega de la Tierra, esencialmente la diosa del trigo.

Primero les cuento algunos datos de la Diosa y su hija Perséfone. Y comienzo la lectura...El mito relata la búsqueda de Deméter de su hija y las consecuencias que trajo para el mundo de los mortales, ya que al no poder rescatarla decidió no volver al Olimpo. Cuenta de búsquedas y destierros que son motivo de las “estaciones”.

Mientras leo la atención es total, no se producen interrupciones ni acotaciones y al finalizar después de dar algunas explicaciones de las características de los mitos y sus representaciones; algunos se animan a comentar..

-: “Es raro, dice Gustavo, pero la explicación es buena, la de la primavera y el invierno digo.”

-: “En esa época ya raptaban ¿vivo?”, agrega José, uno de los mayores, y surgen algunas risas del grupo.

-: “lo más grande es lo de la madre, se mata buscándola ..y la encuentra !” dice Maxi y todos están de acuerdo y conversan sobre esto.

Los escucho y pienso que aunque el mito pretende explicar los ciclos de la naturaleza, es válido y bueno que hayan optado por la valoración del rol de la madre, porque eso los pone más en contacto con la realidad que viven. El Olimpo, Zeus, Deméter están tan lejos!!!!!!

Por supuesto surge otra vez el pedido. Más cuentos.

La semana siguiente llego antes del ingreso de mis alumnos, distribuyo sobre dos mesas agrupadas libros de cuentos, mitos y relatos folklóricos que revisan e intercambian. Aprovecho para nombrar las partes de un libro: tapas o portadas, lomo, prólogo, ilustraciones, dedicatorias e índice.

Todos participan activamente. Algunos comentan que nunca tuvieron un libro, que leyeron de fotocopias, revistas o recortes.

Les pregunto si les gustaría escribir para armar “un libro de todos” que llamaríamos “antología”. Al principio nadie se anima a hablar, dicen que es un trabajo difícil, que “hay que tener cabeza” para escribir, entonces los aliento a que piensen, les digo que todos escritos serán valorados, que ninguno de nosotros es escritor, pero que podemos intentarlo. Contestan entusiasmados que sí, y entonces, dejo pedido de “pensar” sobre qué desean escribir.

En el tercer encuentro, dos alumnos aportan sendos borradores. Les pido que los lean (no se respetan en general la coherencia, hay tiempos de verbos mal expresados, reiteraciones, errores de sintaxis). Están todos ansiosos, nadie quiere ser el primero, los invito a leer y les aseguro que serán respetados todos los textos. Se escuchan los dos relatos y se acuerda que empezáramos a trabajar con el de Enrique. Al finalizar hay voces de aliento y algún aplauso tímido.

La clase siguiente sería para la corrección entre todos. Enrique me dicta, yo escribo en el pizarrón respetando su dictado. Entre oración y oración dejo un espacio para posibles modificaciones y entonces pongo a consideración de todos la reescritura.

Surgen así correcciones de sintaxis, de ortografía. Entre todos definen la frase que quedaría como definitiva y las correcciones quedan anotadas en el pizarrón y varios las asientan en sus carpetas.

Luego de dos clases más, la “antología” quedó compuesta de tres relatos cortos.

Un docente de tercer ciclo se comprometió a realizar el prólogo, que se colocó al comienzo del libro, para orientar al lector sobre su contenido. Dos alumnos se encargaron de ilustrar la tapa y el interior. Y finalmente en el índice se consignaron:

- **Prólogo**
- **Dedicatorias**
- **“Iván y la libertad” de Enrique M.**
- **“La esperanza de mi vida” de Alfredo B.**
- **“La creación del lago rojo” de Mauro F.**

Los cuentos fueron pasados en la computadora. Las ilustraciones se escanearon y las tapas fueron tarea de todos.

Los cuentos, tal vez por la influencia del entorno, por las situaciones vitales que atraviesan, tienen una temática común: la vida cotidiana, la deseada, los errores cometidos, el intento de reparación, siempre a travesados por el dolor. En un hilo conductor común escriben sobre la familia, el encierro, las fiestas ... Mauro dice: -“*Las fiestas no son lo que eran, no hay felicidad, a veces, desde acá extraño hasta las discusiones*”. Y sobre todos flota el tema de la muerte. En su cuento Enrique sueña que “*la muerte es lo único que te da libertad, te saca de la cabeza el barullo del pabellón*”.

Las descripciones emocionan, cuesta mantener la asimetría maestra-alumnos y, en esos momentos intento recuperar el sentido profesional para continuar, para que el involucrarse no sea una traba en la tarea.

Recuerdo una frase de Alfredo que me conmovió: -“*me queda tanto por hacer que me harían falta dos buenas vidas para lograrlo...*”

La experiencia educativa y emocional fue altamente positiva, para mis alumnos, fue fortalecer la autoestima haciendo hincapié en los logros, en lo que pueden, no en los fracasos, poniendo a disposición de sus demás

compañeros y familiares un producto diferente, bello, alejado de los escritos tumberos. Y una invitación con proyección. Para mi como docente el desafío que me anima a nuevos proyectos: las poesías, las cartas, las canciones. Nuevos textos que le pongan alas al Alma. Alas con las que se puede volar, ganar altura, proyectarse a cualquier sitio, ser libre, **con las Alas del Alma** pueden atravesarse los muros, las rejas, abrir candados y desafiar la espera para ganar el tiempo que falta para ser feliz....

Vanesa Verónica Kis

Edad: 32 años

Título: Maestra especializada en educación de adultos.

Lugar de Trabajo: Docente de Adultos en la escuela 701 con sede en la unidad Penal N^a1 de la Localidad de Lisandro Olmos.

El cine intramuros.

Reflexiones sobre el derecho a la cultura desde la práctica cotidiana.

Marcos Giugovaz
Docente en EGBA 701
(UP1) EGBA 746 (UP
22)
Maestro en escuelas
con sede en cárceles,
titular en la EGBA 701
(UP1)

“¡Qué lindo día para ver una película! No se si ir al cine o juntarme con unos amigos, alquilar un DVD o ver la que pasan en el cable.”

Esta expresión, que más de una vez hemos hecho y hasta parece una frivolidad, es impensada entre nuestros alumnos, sujetos privados de la libertad

Como docente considero que la imposibilidad de acceder al cine o a otros productos culturales representa un castigo más, además del de la pena que deben cumplir, ya que la privación de la libertad no debiera conllevar a la privación de los derechos culturales y sociales. Entonces ¿cómo generar alternativas para promover el acceso a productos culturales y manifestaciones artísticas en una escuela intramuros?

Del proyecto a la práctica o de la práctica al proyecto

Dentro del sistema escolar común, un docente realiza las actividades en base a una planificación o proyecto previamente establecido, de acuerdo a un diagnóstico, al PEI, etc. Ahora bien, en matrículas muy fluctuantes como las nuestras (hay veces que cambia todo el grupo en 1 mes), muchas veces tenemos que recurrir a otras estrategias.

Hace unos años, la necesidad de resolver ciertos problemas institucionales como por ejemplo la licencia de docentes que no se podían cubrir, hacía que en ocasiones uno o dos maestros se encontraran con 40 ó 50 alumnos

juntos que no pertenecían al curso que tenían a cargo. Entonces se realizaban proyecciones de diversas películas, que por lo general las elegía algún docente según su propio criterio, se preparaba algún salón y se pasaba el film.

Una semana antes de una conmemoración del golpe militar (24 de marzo) decidimos pasar la película “Garage Olimpo”, que trata de un centro clandestino de detención, ubicado en capital federal en la época del proceso, para luego realizar trabajos al respecto.

Cuando empecé a hablar del tema en el curso que tenía a cargo, a pesar que había algunas personas grandes, lo único que decían de esa época (76 al 82) eran frases como: -"en ese tiempo mandaban los milicos"... Pero luego de ver la proyección se generaron, por dos o tres días, grandes debates sobre la época, en lo referido a lo socioeconómico, a lo cultural, y al servicio penitenciario, con un grado de participación importante de todos y cada uno de los alumnos, aún entre los alumnos de distintas generaciones.

Algunos fragmentos de los trabajos escritos que se realizaron son:

...“ *La película era del tiempo de la dictadura militar, mostraba como trataban a la gente en esos centros clandestinos que tenían los militares en la Capital Federal, como podían hacer todo con total impunidad, te secuestraban, te maltrataban, mataban a tu familia y se quedaban con todos tus bienes y después trataban de borrar todas las huellas de lo que hacían.*”

...“*Mi opinión de esos sucesos es que fue muy horrible todo lo que hacían con la gente. Gracias a Dios mi familia no paso por todo eso, porque hubiera quedado marcada para toda la vida como me imagino que quedaron marcadas las familias que vivieron ese horror durante esa época*”.

“ *En el año 1976 se torturó a mucha gente, después cambió un poco, los secuestraban, eran torturados, pero no eran desaparecidos, si tenían plata los entregaban a sus familias*”... Estos comentarios y trabajos que eran compartidos en el grupo permitían además profundizar las relaciones vinculares entre pares y entre alumnos y docentes.

En otro momento se proyectó la película "Filadelfia", que puede ser útil como corolario del tema SIDA, como hizo un compañero mío, utilizándola como disparador de dicho tema, distendiendo a los alumnos para poder hablar con mayor tranquilidad, ya que el visionado de las películas generan un clima de intimidad que permite la apertura con mayor soltura. En aquella ocasión los docentes habíamos colocado un buzón para las consultas sobre sida; sin embargo después de la película, no fue necesario utilizarlo, ya que los alumnos expresaban sus dudas oralmente y compartían miradas e información sobre el tema que cada uno tenía y el docente podía profundizar.

También fue, interesante para trabajar, "Iluminados por el fuego" en ocasión de la conmemoración de Malvinas, donde el hecho de que trabaje un actor reconocido, generó una buena motivación que luego permitió abordar temas de historia, geografía y por supuesto de política. donde todos los alumnos participaron en un rico debate, recuerdo por ejemplo, un alumno expresando "¿dónde están las Malvinas?... -mirando un mapa- y agregando luego: " y por ese pedacito tanto lío se armo", y otro alumno le responde: " no importa el tamaño de las islas, las usurparon, ya que están en nuestro país" respetando cada uno la posición del otro.

En otra ocasión se proyectó "X-man 2", pedida por los más jóvenes, que si bien me parecía una película superficial, generó para mi sorpresa muy gratificante como los más jóvenes la analizaron en forma autónoma, destacando aspectos de la película, como la convivencia entre humanos y mutantes y lo relacionaron con la convivencia entre ellos y su lugar en la sociedad, como también sobre la convivencia en el penal entre los "cobani" (personal del SPB) y los "pinta" (presos).

Y así podría seguir con distintas películas, destacando también que lo importante no es sólo el film en sí, sino también todos los preparativos que implica poder ver "cine" en una cárcel: los consensos sobre qué películas ver, el debate entre los docentes sobre las líneas de interpretación que promoverían las películas, el tener que preparar un salón para los alumnos y a veces un buen refrigerio que acompañe. Del mismo modo que ofrece la

posibilidad de disfrutar de una excelente película, y de conocer ciertos aspectos formales del cine o del contenido que luego podemos trabajar en las clases de muchas materias.

Generando hipótesis...

Teniendo en cuenta las circunstancias particulares que viven los alumnos privados de la libertad, donde son “despojados” de su identidad personal, de participar en la cultura, de lo social y muchas veces de gozar de los derechos que le corresponden como persona, la proyección de películas en las aulas, cumple múltiples funciones.

Por eso, al observar los excelentes resultados logrados durante las proyecciones mencionadas, resignifiqué el trabajo para intentar generar un proyecto sobre visionado de películas, convencido de que la utilización de esta metodología de proyectar una película con determinadas temáticas y su posterior diálogo- debate, posibilita no sólo la enseñanza y el aprendizaje de determinados temas según la película elegida, sino y al mismo tiempo acceder al goce de los derechos sociales y culturales a través de un espacio vinculado al placer.

Vayamos por partes, muchas veces en las clases “tradicionales” o expositivas típicas de un día en la escuela, trabajamos sobre un tema y nos cuesta evaluar si realmente captaron los conceptos, si aprehendieron los contenidos que tratamos, si lo internalizaron, etc. El visionado de películas genera un clima facilitador para los debates, la relación entre contenidos, la transferencia a otras situaciones, y da mayores oportunidades a que todos participen.

Otras veces nos cuesta abordar determinados temas, ya que estamos ante personas adultas con cierta marginalidad cultural y social, en esos casos una buena forma de "romper el hielo" es a través de una película como en el caso que comentábamos de Filadelfia.

Pero también es importante recuperar el sentido de que la escuela debe ocuparse también de la recreación, de lograr, mediante distintos dispositivos, que el alumno disfrute estar en la escuela. Un dispositivo muy importante para este objetivo es la proyección de películas.

Además, si esta práctica podemos realizarla, de forma más o menos sistemática, permitirá trabajar aspectos incluso formales sobre las películas para que el alumno pueda comenzar a reconocer ciertos aspectos argumentales, escenográficos y otros que tienen que ver exclusivamente con la expresión artística más completa de los medios de comunicación. No estoy hablando que salgan cineastas, o críticos de cine, pero sí que reconozcan elementos como para realizar una crítica seria y con fundamento a cualquier película.

Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que, los comentarios de las películas, sirven y mucho, para el desarrollo vincular del grupo, tanto entre pares como con el docente. Entre distintos comentarios que pude recabar de otros colegas docentes, la mayoría de ellos estuvo de acuerdo en que una clase con participación activa, debate entre alumnos y establecimiento de preguntas por parte de ellos, es algo que cuesta mucho y es difícil de llevarlo a cabo con éxito. Pues bien, he podido observar, no sin sorpresa, como el comentario de alguna película (aún aquellas consideradas "malas") da origen a un intenso debate con participación de todos los alumnos y generando distintas preguntas que en ocasiones se contestan, y en otras quedan pendientes para otro día, comprometiéndose todos a buscar, o intentar, las respuestas.

Si la vulnerabilidad social de las personas detenidas se manifiesta entre otras cosas en la falta de voz, en la pérdida de la palabra, de su propia palabra. Podríamos afirmar que el dispositivo de proyección de películas en el marco de la acción educativa, promueve la recuperación de la palabra, y por tanto el ejercicio de derechos.

¿Concluyendo?

En la mayoría de los penales (sobre todo hace unos años) está limitada la posibilidad de tener un televisor, más aún una video o reproductor de películas. La idea original era realizar las proyecciones en pantalla gigante, con “sonido envolvente”, sin embargo en la realidad terminó siendo un televisor 21” pulgadas. Sin embargo, a pesar de todo, el hecho de preparar el aula (en ocasiones el SUM) con sillas semejando butacas, la luz tenue, y a veces con un refrigerio de por medio, generaba emociones en los alumnos, que realmente, no tienen precio. Es la posibilidad de que los alumnos puedan acceder al goce de una expresión cultural y ejercer sus derechos. Nada más ni nada menos...

No puedo dejar de mencionar, que me ha tocado trabajar en varios penales, y en muchos de ellos encontré diversas dificultades para llevar a cabo este proyecto, desde aportar mi propio video, requisa de por medio (en una ocasión la querían desarmar para revisarla), así como la condición de indicar título y tema en el SPB, para su posterior autorización, atravesando los sutiles obstáculos que impone desde su estructura conservadora y verticalista y de “seguridad” la propia lógica penitenciaria.

Así, imperceptiblemente uno también se va impregnando de toda esa lógica conservadora, y comienza a naturalizar los obstáculos o incluso a aplicar la lógica en el propio espacio docente. En una oportunidad, íbamos a pasar “El Polaquito” (cruda película que trata sobre las desventuras de un menor en la calle, su derrotero por institutos, etc.). Y entre los propios docentes se nos planteó la duda si pasarla o no por los prejuicios acerca de cómo lo iban a tomar los alumnos, la reacción del servicio, penitenciario, etc.

Finalmente decidimos pasarla igual, con un montón de miedos, es justo reconocerlo, y los resultados otra vez nos demostraron que los prejuicios y preconceptos sirven de poco. Todavía recuerdo el comentario de un alumno al terminar la proyección *“maestro, todo eso es real, la mayoría de nosotros pasamos por eso, y va a ser difícil recuperarnos, ya que cuando salgamos vamos a ir a los mismos lugares”* Además del silencio y la atención que prestaron durante todo el tiempo de la proyección.

Me parece, en realidad estoy seguro, que la Escuela debe tratar de minimizar los efectos que produce el encierro en una institución total (tal como explica Goffman en su libro Internados) estableciendo con los alumnos un vínculo particular, “desprejuiciado”, buscando un espacio donde no haya miedo a preguntar, a opinar, a conocer, a compartir, a respetar, a discutir, a escuchar... que sea un lugar que les muestre otras posibilidades de vida social y cultural... que sea un “refugio de libertad”, nada más ni nada menos...

Los docentes “tumberos” navegamos por una delgada línea entre lo informal y lo formal, entre lo pedagógico y lo asistencial, entre el “por algo están acá” y “no les quedaba otra opción”. Me parece que, la búsqueda del equilibrio es, o debería ser nuestro horizonte, sin creernos omnipotentes, pero sabiendo que algo podemos hacer para transformar, o mas bien, para que nuestros alumnos resignifiquen su identidad. E intentar, siempre intentar, nada más ni nada menos...

Por eso con el respaldo de los pocos textos al respecto (cárcel, educación y cine), pero fundamentalmente con los trabajos antes mencionados se genero un proyecto de “Cine intramuros”. Un “acercamiento socio cultural” para sistematizar las distintas producciones, ya en forma institucional y lograr así que la mayoría de los docentes. Nada más ni nada menos.

Marcos Giugovaz

Docente en EGBA 701 (UP1) EGBA 746 (UP 22)

Maestro en escuelas con sede en cárceles, titular en la EGBA 701 (UP1), se ha desempeñado en distintas suplencias recorriendo las unidades 9,10,18,22,33 y 45.

Miembro fundador del GESEC, participando hasta el año 2006.

Participo como docente en los seminarios "Educación pública en el encierro" y "Educación pública en la privación de la libertad" organizados por el GESEC y la UNLP, en 2006.

Fue expositor del "Primer Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos" en la Universidad de Quilmes, en mayo de 2006.

Realizo un taller-debate en un evento organizado por la jefatura de Región 1 por el día de la alfabetización en septiembre 2006.

Puentes de palabras

Susana Canavesi

Escuela 702 (con sede en
la Unidad Penal N° 8)

La **“casita”** es el espacio más alejado del *“gran ojo que vigila”*, de la Unidad Penal N° 8 de La Plata. Llamada así porque, justamente su estructura es la de una casa.

Linda con el edificio principal -la cárcel propiamente dicha- con todos sus pabellones que albergan hasta cuarenta mujeres, sus espacios amplios y fríos, su falta de calefacción, sus áreas de “control” o “conserjerías” – ubicadas cada unos pocos metros- por las que el personal debe pasar, detenerse, dar un mínimo de datos personales al oficial allí de guardia y esperar la apertura de la “reja”. Las alumnas deben recorrer un largo camino hasta la escuela cada mañana y pasar por varios controles y esperar también la apertura de varias rejas.

En cambio, la casita tiene cuatro habitaciones, un comedor diario con muchas ventanas al sol, que se aprovecha además para recibir a las visitas, como aula y además una cocina pequeña y cómoda. La guardia policial no está uniformada, suele estar de guardapolvo blanco, la vigilancia -sin duda- opera allí, pero de modos más sutiles que dentro del penal, por eso ese espacio es – en cierto sentido- el menos “panoptizado”.

Las doce mujeres que allí viven, “gozan” - en el mejor de los casos- de beneficios otorgados por el Art. 100. Se trata de autorizaciones dadas por el servicio penitenciario o por los juzgados, para desarrollar actividades que les permiten un acercamiento con la vida extramuros: “oficios” en espacios abiertos como baldear la vereda del penal; salidas laborales, y hasta visitas a su hogar. En el peor de los casos -por decisiones de los tribunales-, sólo la salida a la vereda, sin salidas laborales y sin visitas a su hogar, según la “conducta” o la fase de condena.

Desde la gestión carcelaria no se justifica movilizar recursos humanos para tan pocas destinatarias, de manera que las mujeres no tienen posibilidades de seguir estudiando, de aprender un oficio o de practicar un culto religioso. La encerrona es, entonces, como siempre trágica.

Parecería que la lógica del poder entiende que el traslado a la “casita” constituye ya un privilegio y colma la vida completa de las chicas, por lo tanto no se hace necesario entonces brindar actividades. La falta de tareas puede funcionar allí como una de las formas del castigo...

La cárcel no deja de reproducir las discriminaciones de la sociedad en la que está inmersa, así las mujeres privadas de su libertad encuentran múltiples dificultades y operan sobre sus cuerpos diversos castigos: el de la institución que – muchas veces- no les facilita el contacto con los bienes culturales; el de la familia que debe hacerse cargo de la crianza de los hijos que ellas dejaron solos; el de la sociedad, con la pérdida de esos hijos- en el delito o en manos del gatillo fácil-, los embarazos adolescentes de las hijas... la repetición de su propia historia.

En abril de 2006, un grupo de chicas de la casita, comenzó a reclamar su derecho a formarse y aprender como las chicas “de adentro” (así llaman a las mujeres que viven en la unidad). La coordinadora del área pedagógica del penal transmitió la inquietud a mi directora y esta a su vez me propuso trabajar en ese territorio inexplorado hasta el momento por la escuela.

Dentro de la unidad penal la obligatoriedad de la educación se cumple a medias y los factores que llevan a las alumnas a concurrir son –muchas veces- extraescolares, ya sea porque les sirve para los informes que van a los juzgados o para el “concepto” que les otorga el mismo penal. En este ámbito- en un sentido sutil- “externo”, la elección era absolutamente voluntaria y sin ningún otro fin que estudiar. Era entonces, el turno de la escuela. De asumir el reto de acercarse por primera vez a un grupo de alumnas que elegían estudiar porque sí, y tratar de pasar la prueba... de

ofrecer una propuesta lo suficientemente seductora como para que volviera a ser elegida en cada encuentro.

Al conocernos, las chicas me plantearon que “no querían cosas escolares”. Supuse que se referían a la “consigna escolar ultracodificada e idiosincrática”, típica de la tarea áulica.

Era un grupo de seis, cuatro habían concluido los estudios primarios y dos tenían cursado el 2º año de la escuela secundaria. El lugar y la demanda trazaron un enorme desafío.

Por esos días me habían deslumbrado dos descubrimientos – uno de didáctica de la lengua y otro de cooperativismo escolar-. El primero fue la propuesta del libro “Tertulia literaria” de Ramón Flecha, que encontré en los apuntes que una compañera me había prestado, en el que se narra la experiencia de un grupo de adultos recién alfabetizados, que comienzan la lectura de los clásicos de la literatura. El segundo fue la lectura de una práctica de cooperativa en el aula: “la manzana podrida”.

Fue “Tertulia...” el material que me dio ideas para comenzar. Les propuse a las chicas la lectura de un libro- capítulo a capítulo- para comentarlos y re TRABAJARLOS en un espacio que sería de... tertulia. El texto elegido fue “Las Visitas” de Silvia Schujer, que cuenta las situaciones por las que atraviesa un chico de 11 años en las visitas a su padre preso. Cada una contaba lo que más le había impactado del capítulo elegido, se debatía acerca de interpretaciones, se caracterizaban personajes, se distinguía el uso de la ironía, de la metáfora y la producción de ficción en un texto que atravesaba la realidad de todas ellas.

Y como un texto lleva a otro, fuimos del cuento “Sofía” -insertado en el libro de Schujer- a una narración de Galeano en “El libro de los abrazos”. La maravillosa anécdota que recrean ambos textos tiene como protagonista a una nena que visita a su padre preso político en la cárcel de la dictadura uruguaya y que, ante la prohibición policial del ingreso de dibujos de pájaros, – aunque fueran hechos por niños- ilustra un árbol con frutas

para su papá. Al momento de entregárselo le aclara- en voz bajita- que el verdadero regalo eran los pájaros que ella había escondido dentro de esos frutos... Apareció la palabra intertextualidad, como antes ya habían aparecido otras y ninguna de las alumnas las acusó de demasiado técnicas o escolares.

El proceso les fue devolviendo seguridades, aún con todos los vaivenes y fluctuaciones que nacían -muchas veces- de la situación de salir a la calle pero no poder apropiarse todavía de ninguna libertad en ella. Así fue que en un desborde de ansiedad, una de las chicas no volvió de su hogar después de la acostumbrada visita cada quince días. Mi tarea no quedaba fuera de esa ansiedad, porque iba andando con proyectos del día, ad hoc y era frecuente el temor a banalizar y a convertir los encuentros en charlas entre conocidas. Afortunadamente la gestión de la escuela en la que trabajo hace que la institución funcione en varios sentidos como una organización inteligente, la directora me propuso recoger la experiencia a través de “crónicas de grupo”.

Al final de cada encuentro comencé a elaborarlas a partir del material que podía rescatar de las sustancias de mi memoria: lo sentido, lo pensado y lo hecho por el grupo. Aparecían en ellas las dificultades para establecer el encuadre -sobre todo horario- porque les costaba despertarse, los obstáculos ligados a la tarea o a los estados de ánimo, (la ausencia de la compañera que eligió no volver, quedó registrada en la crónica como un relato de pérdidas de distinta índole que no escapaban tampoco al tema de la obra elegida para nuestras tertulias).

Cada crónica se convirtió así en el plan de trabajo del encuentro siguiente, a partir de la lectura de los emergentes. Uno de los más fuertes fue la necesidad de las chicas de mostrar su trabajo al mundo, otra manera de salir a la calle. Propusieron la confección de una revista.

Aquí comenzó a funcionar como una idea fuerza el segundo descubrimiento, el de cooperativismo escolar. La experiencia de la cooperativa áulica “La manzana podrida” en la que chicos de 10 años acompañados por su maestro escriben y editan sus propios libros. La traduje como ese espacio en el que se va construyendo un aprendizaje a partir del andamio afectivo y epistemológico de quien – circunstancialmente- más sabe, esperando el momento de que cada uno de los aprendices vuele con sus propias alas, lo que Vygotski denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Habíamos logrado con las chicas crear ese espacio en el que una tarea nos guiaba y frente a la alternativa de la revista me sentía poniéndoles las dos manos para ayudarlas a espiar a través del muro.

Empezamos trabajando con juegos de taller de escritura, con el “Escriturón” de Maite Alvarado. Aparecieron los primeros trabalenguas, con los que nos reímos mucho al tiempo que revisábamos ortografía, categorías gramaticales, jugábamos con la musicalidad de las palabras. Uno de los elegidos para el primer número fue: *“Raúl regaló una rosa roja a Raquel; Raquel rencorosa rajó a Raúl con su rosa”*. Incorporamos también instrucciones para que los potenciales lectores experimentaran los propios.

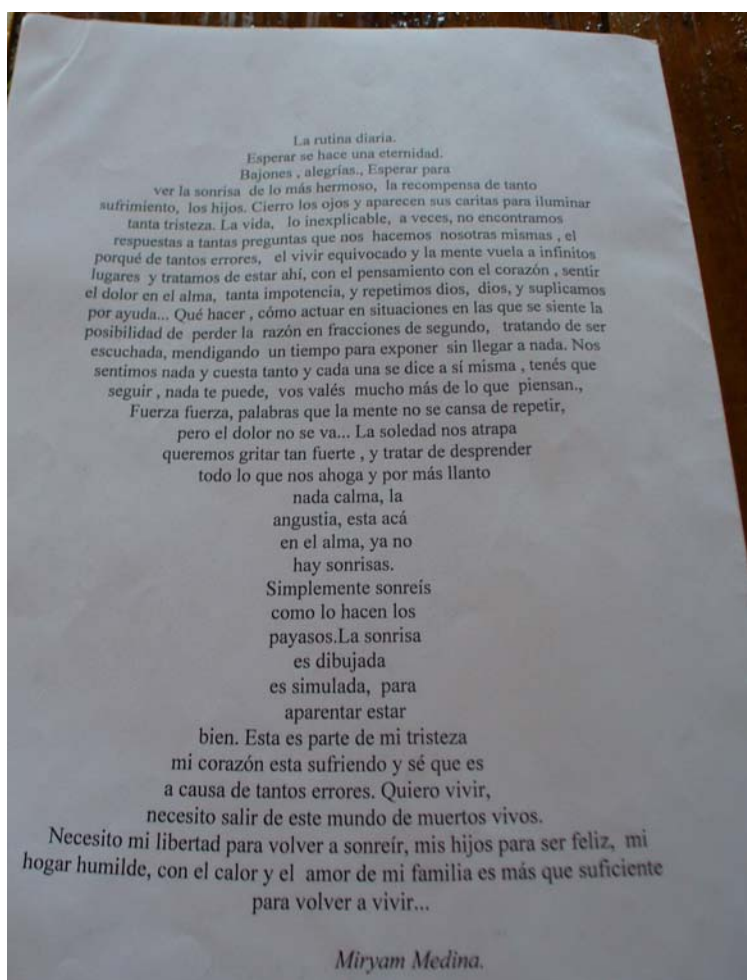
La labor previa a la técnica de montaje de versos, fue tarea de varios encuentros: lectura de poemas, selección y escritura de versos, recorte en tiritas para finalmente mezclar a gusto y oído las voces de Neruda, Pizarnik, Silvio Rodríguez y otros. El resultado fue bellamente poético. Se generó un clima muy íntimo. YuUno de los poemas elegidos fue:

*Un manojo de palabras
recordarán tu nombre.
En la noche de los que se van
cuídate de mi amor,
nunca fui dueño de mis versos.*

Una computadora que era solo eléctrica compañía, se convirtió en una herramienta de trabajo. Las chicas comenzaron a familiarizarse con nociones de Word; cada una tenía su diskette en el que iban guardando sus trabajos con distintas letras y formatos.

A la proto-revista le faltaba la fuerza de lo visual, así fue que incorporamos el “collage”. Se lanzaron a la búsqueda de imágenes de revistas que dijeran o que pudieran decir. La recolección fue una tarea casi institucional, ya que a esta altura el personal del servicio penitenciario participaba acercando materiales. El resultado fue de exquisito toque surrealista.

La nota central contó con forma de árbol gracias al Word Art, describía cómo era un día dentro de la cárcel, donde “espera” y “libertad” eran las palabras reinas.



El título fue tema de varias mañanas, querían uno que impactara en los otros-receptores-lectores-mirones. Fuimos desde: “¿Habrá cadabra?” que era preguntarse si todavía afuera había magia... O “¿Lobo estás?”, evocando el exterior con todo lo que puede atemorizar. “¿Ta Te, Tú?”, como una invitación y duda a la vez, de si el otro está dispuesto a jugar, y “¿Qué ves? (cuando me ves)”... Llaves, para abrir todas las puertas. Hubo muchos ensayos más, a través de los que fueron dejando de pensar el mundo que las esperaba para centrarse en comunicar ese otro mundo en el que vivían y finalmente se encontraron en: “*DESPERTAR EN OTROS MUNDOS*” (*armado con letras recortadas de revistas*)

A manera de lema se podía leer en la tapa del número lanzamiento:

**Algunos soñaban con llegar a la luna.
Nosotros con llegar a la gente.**



Hacíamos muchas pruebas: imprimíamos los trabajos, los armábamos en las que serían las páginas y las íbamos sumando a las ya armadas. Si gustaba quedaba, si no a rearmar; a veces a último momento surgía otra cosa para incorporar. “Como todo fue a pulmón” la tirada fue de unos cincuenta ejemplares...

Cada una de las chicas le entregaba uno a su familia y las que iban de visita a su casa, también a sus vecinos. Por esos días hubo un encuentro regional de Educación de Adultos, donde aproveché la oportunidad para dar a conocer “Despertar en otros mundos”. Al regreso, me esperaban llenas de preguntas, les interesaba conocer el clima de la recepción, las críticas y aportes que los demás hacían. Les transmití felicitaciones y algunas sugerencias para el próximo número como la incorporación de chistes, recetas...

A medida que el proyecto se materializaba fui sintiendo de qué manera este trabajo significó un puente para ellas, un puente hacia el mundo, un puente a través del cual le contaban a su “cotidianeidad” que eran otras. No importaba entonces que los demás vieran allí nada más que una revista. Ellas habían soñado con llegar a la gente y lo habían logrado.

Susana Canavesi

Maestra especializada en Educación de Adultos

Lic. en Ciencias de la Educación. M.C. Escuela 702 (con sede en la Unidad Penal N° 8) desde el año 2006.

¿Es posible un espacio abierto en una institución cerrada?

Ricardo Bizzarra
EGBA N° 746

“¿Cómo tomar lo mejor de las pasiones? Porque sin las pasiones, sin la voluntad extraordinaria del entusiasmo, sin hallar cierta épica en lo que hacemos, las cosas languidecen.”

Mónica Torres, Presidenta de la Escuela de Orientación Lacaniana

Hace muchos años, en la facultad de derecho de la Universidad Nacional de La Plata, un filósofo argentino, dio una charla sobre los derechos humanos.

Era en el comienzo del período democrático, y comenzó con una frase que me resultó totalmente pertinente: “Allí donde falta, se produce”.

Si aplicamos esta frase al ámbito de la educación, podemos afirmar que los docentes sabemos un montón de la producción, dadas las tantas carencias que tenemos. Procuramos el material para nuestros alumnos, porque nadie nos brinda ni cuadernos ni lápices; construimos nuestros propios materiales educativos, nuestro currículum; todo.

Producimos porque hay una falta o muchas. Sobre todas, la falta del Estado y de la sociedad para ocupar los lugares que tendrían que ocupar. Los presos son, también, ciudadanos, alumnos. Pero por su situación de encierro, por no verse, sufren además de la condena, el abandono y el desinterés.

Entonces podemos pensar el espacio escolar como una alternativa. La alternativa de la producción de lo distinto, de lo que falta dentro del ámbito de la escuela y de la propia cárcel. Una lógica diferente a la del encierro, y en lo posible, una lógica diferente al ámbito escolar concebido tradicionalmente.

Como en una banda de moebius, en un lado diferente pero siendo el mismo; se encuentra la situación de los docentes que desempeñan tareas en

esos establecimientos. Con ellos, la “posibilidad” puede realizarse, está siempre presente, sin embargo quienes pueden realizarla no siempre lo logran.

Un escritor polaco que vivió en Argentina, escribió una novela, “Ferdydurke”, en la que habla del “nopodermiento”: la cualidad de “no poder”. Nosotros también de eso sabemos un montón. Cuando las situaciones son muy complicadas, difíciles, nos agarra el nopodermiento de Gombrowicz.

En este dilema nos encontramos, como seres humanos y como docentes. Entre la posibilidad de generar espacios alternativos, y la imposibilidad de lograrlo. Por eso considero **el acto y la práctica docente** como la forma de introducir un corte entre el “nopodermiento” y la posibilidad permanente.

¿Qué sucede cuando en una unidad penal, desde el área educativa, se realiza una experiencia cultural como es un taller de teatro?

-“Llevo once años preso, y es la primera vez que puedo hacer una experiencia así, y que me gusta hacerlo” dijo José, uno de los actores del Taller, luego de haber presentado en el Bar y Centro Cultural Tuñón de la ciudad de Buenos Aires, la obra “Querido Raúl”, un homenaje al poeta Raúl González Tuñón.

¿Por qué, con tantos años detenido, dice que es la primera vez que encuentra una actividad que le gusta?

¿Qué falta, faltó en esos años?

Algunas de estas cuestiones trataré de compartir en este trabajo, a partir del relato de dos experiencias de teatro, separadas por veinte años.

Teatro: La primera vez

El grupo se conformó en el mes de junio de 1987, en la Escuela N° 731, de la Unidad Penal N° 9. Se inscribieron 23 alumnos.

El Director del Taller de Teatro de la Universidad Nacional de La Plata, Norberto Fernández Barruti, iba a ser el director y mi tarea era de asistente.

Por una cuestión de convicción y de amistad, Barruti quería participar de esa experiencia, y lo hizo ad honorem.

La planificación se centró en un principio, en trabajar técnicas actorales, como un taller de teatro que fuese a funcionar por varios años, con una formación actoral de mucho tiempo.

Los integrantes del taller eran jóvenes, varios de La Plata, con edades de 18 a 25 años en su gran mayoría.

Ninguno había ido nunca a ver una obra de teatro. Sus modelos de actuación y de actores eran los televisivos.

Trabajamos con técnicas corporales, ejercicios del actor, y en un horizonte lejano, estaba la realización de una obra.

Los primeros trabajos implicaron una gran molestia para todos: para los alumnos, y para mí, como profesor. Realizar juegos con la voz, con la letra a, por ejemplo, o movernos como si fuésemos árboles mecidos por el viento, generaban, dentro de la cárcel, mucha inhibición, que lentamente fue cayendo, para tomarlo como un espacio de juego. Un juego muy distinto a los que jugaron hasta entonces.

En una de las primeras clases, con muchas dudas, planteo como ejercicio, realizar una acción frente a un espejo imaginario. Pasa Gonzalo, y luego de estar quieto por un buen rato, arranca imprevistamente y la acción que realiza es la de “hacerse un pico” (inyectarse droga en forma endovenosa.)

Esto genera risas en sus compañeros y se espera algún tipo de reacción por parte mía como docente.

Sin embargo, no interrumpo el trabajo, y al finalizar, propongo conversar sobre lo que se vió. Cuando le preguntamos a Gonzalo cómo se sintió; se ríe, dice que bien, y que al verse e imaginarse frente a un espejo, se vio haciéndose un pico. Nuevamente las risas en sus compañeros, pero al que al profundizar en el análisis actoral, todos vieron que la acción que había realizado implicaba un grado de concentración y compromiso muy grande en la escena.

Aclaré inmediatamente que al ser un taller de teatro, no se hacían interpretaciones ni juicios morales sobre lo que cada uno quisiera representar. Sino que el sentido es analizar todo desde el punto de vista técnico-actoral, y los comentarios deben referirse a mejorar o resolver las situaciones de la actuación. Es decir, que realmente no importaba “qué” hiciesen, sino el “cómo” lo hicieran.

Esto fue un hito fundante en el taller. A partir de ese momento, se generó otro ambiente; el ambiente de libertad para trabajar, lo que permitió por ejemplo, que dijeran que cuando les tocara hacer ese ejercicio, harían “un apriete”: - “voy a chorear con fierro a un tipo”, entre otras escenas de su propia vida. Cosas que jamás luego representaron, sino que se fueron corriendo hacia acciones más simples y modestas como afeitarse o jugar frente al espejo, y no referidas a lo “delincuencial”.

Al poco tiempo, varios de los alumnos se fueron del taller, no convencidos por esta forma de trabajo diferente a lo que esperaban, que para ellos era una “gilada”.

Barruti no pudo continuar con la colaboración cuando el Taller de la Universidad demandó toda su dedicación para su funcionamiento.

Y así quedé a cargo de la dirección, sin haber dirigido jamás una obra, pero al menos habiendo realizado asistencia de dirección en alguna oportunidad.

Esto lo planteé al grupo, para que decidieran si continuaban con el trabajo teniéndome a mí como director, o preferían que finalizara allí el proyecto. Ellos habían depositado una gran esperanza en la figura de Barrutti y tenían que decidir si yo podía suplantarlo. Se los dije de esta forma, porque creía que no tenían que sentir como una obligación continuar con el taller, si consideraban que yo no podía conducirlo. La respuesta fue probar, y continuar con el trabajo propuesto.

Atento a los vaivenes de las políticas educativas, consideré que lo mejor era realizar una puesta en escena de una obra de teatro, para consolidar un espacio que se presentaba endeble, para mostrar un producto

a las autoridades, **y porque descubrí que era lo que los alumnos querían hacer.**

Ellos querían actuar, y no necesariamente formarse para actores.

Llevé diversas obras de teatro para que las leyeran, y de todas las que llevé, eligieron dos: “¿Quién, yo?” de Dalmiro Sáenz, y “El acompañamiento” de Carlos Gorostiza.

Al tiempo se sumó al taller el “Negro” José Luis, un conocido “barrabrava” del club Gimnasia y Esgrima de la Plata. Comenzamos los ensayos, y los que actuaban en una obra, harían iluminación, escenografía, vestuario y apuntadores de la otra: es decir, se proponía un trabajo grupal, homologado al fútbol: si algo sale mal, el que pierde es el equipo, y cada uno debe aportar lo mejor de sí y ayudar a sus compañeros, para lograr el triunfo: en este caso, el objetivo: la puesta en escena de la obra de teatro.

Se produjeron algunos “efectos” interesantes, como encontrar un día a Carlos en la biblioteca y decirme que había leído una obra de “Yakespeare”, y le había gustado mucho. Y el antológico trabajo de memoria emotiva que hizo José Luis, entre emoción y risas, cuando recordó que un día, de niño, subió con su perrito al techo y lo arrojó para que volase..., transmitiendo el humor y el dolor de la trágica situación muy claramente.

Otro de estos “efectos”, fue que a uno de los actores que habitualmente en el penal lo apodaban “Trixi”, como la novia del personaje de Meteoro; en el transcurso de los ensayos, por su buen trabajo, se ganó su propio nombre, Edgardo, dejando de ser Trixi por lo menos en ese lugar.

Así fue lentamente generándose un espacio participativo, hasta el punto en que al final, la dirección de la obra era cooperativa: todos brindaban sus opiniones, que eran emitidas cada vez con mayor precisión y énfasis, y que apuntaban siempre a sumar, y no a la crítica personal.

Un problema del trabajo de teatro en cárcel es la limitación en cuanto a los personajes: tienen que seleccionarse obras que no contengan personajes femeninos, puesto que nadie quiere realizarlos, y tampoco puede pedírsele a ninguno de los miembros.

Por eso una actriz amiga, Alejandra Aristegui, se ofreció a realizar los personajes femeninos de “¿Quién, yo?”. Fue realmente increíble la aparición de Alejandra. “Señorita” le decían al principio, hasta que luego fue generándose más confianza y menos distancia, y pasando por una etapa de pura seducción, finalizó en una relación de profunda camaradería y compañerismo, sin dejar la seducción de lado.

“Esto es una gilada” mencionaban alternativamente, cuando surgía alguna dificultad en el trabajo, alojando la culpa en el terreno de lo absurdo de la tarea (los ensayos, los trabajos corporales, la relajación) pero sin abandonar jamás el grupo, por más “gilada” que fuese.

En el acto de finalización del ciclo lectivo, se presentaron las dos obras. Se logró la autorización para que ingresaran los familiares de los actores, y los invitados que ellos considerasen.

La representación de las obras fue excelente, quedando todos conformes, y sobre todo los familiares, que vieron a los actores en un nuevo rol, en algo impensado para ellos.

Algunos aspectos para destacar...

Un primer aspecto importante para el surgimiento del grupo fue el tipo de propuesta, totalmente innovadora dentro de la unidad. Por eso tal vez al principio no resultaba una oferta seductora, en ese momento era lo único que tenían. Ya funcionaba en la Unidad la escuela primaria de adultos y comenzaba a funcionar la escuela media para los ciclos iniciales. Pero no había posibilidad de realizar estudios terciarios o universitarios.

Así, la mayoría de los alumnos del ciclo de teatro tenían los estudios primarios completos y varios con sus estudios secundarios avanzados.

Junto con el ciclo de teatro, se creó un ciclo complementario de periodismo, del que participaron varios de los alumnos del ciclo de teatro. Es decir, que cuando se diversificó la oferta educativa de la escuela, se convocó

gente que no se acercaba antes al área de educación, por no poder ser contenidos por la oferta escolar.

Por otra parte, los logros tuvieron que ver con que se rompió con el marco de la “formalidad escolar”, que muchas veces es la que expulsa a los alumnos de su ambiente y los hace fracasar. Si bien varios de ellos habían finalizado sus estudios primarios, los que no habían concluido sus estudios secundarios era por “cuestiones de conducta y por hastío de la escuela”, en sus propias palabras.

Romper con el molde tradicional del docente y de la tarea de enseñar, fue un objetivo y una puesta en práctica cotidiana para que eso sucediese. Repetir los modelos que habían terminado expulsándolos de la educación no parecía ser lo mejor.

Además, se generó un espacio propio. Si bien se encontraban encerrados y privados de su libertad, se pudo construir una alternativa frente a la institución, no solo la escolar, sino también a la institución penitenciaria. Al principio el trabajo corporal y de las emociones, era muy difícil; ya que sabíamos que podía entrar cualquiera a ver qué se hacía en el espacio de taller. En una cárcel no se acostumbra golpear para entrar y en cualquier momento se interrumpía el trabajo por distintas cuestiones. A raíz de esto, se planteó al director de la escuela la situación y a las autoridades del penal, y se logró “cerrar” un espacio a la institución, para “abrir” un nuevo espacio de intimidad, rompiendo de forma ínfima, pero altamente productiva con las características de la institución total de Goffman.

Esta nueva composición del espacio del taller como un “espacio cerrado” a los penitenciarios y a todo personal externo al taller, produjo una cierta autonomía y libertad. Nadie podía entrar sin golpear la puerta. Ni internos ni personal. Eso daba privacidad y posibilidad de experimentar algunas situaciones que la mirada de otro ajeno al grupo podía censurar. Por eso generó la convicción de que era un espacio diferente. La puerta se cerraba con candado desde adentro, y cualquiera que quisiera entrar tenía que golpear, y esperar que se abriese la puerta para poder ingresar, y así no interrumpir los procesos de creación y emoción que se realizaban en el taller.

La primera vez fue como una fiesta. Entre grandes sonrisas, todos empezaron a aplaudir y el equipo de sonido empezó a sonar “a full” con una gran selección de los Rolling Stones. Ese día todo fue jolgorio, hasta la próxima clase en que se retomó el trabajo, incluso con el humor negro de “podemos apretar tranquilo al profe, total nadie se va a dar cuenta”, señalando el grado de indefensión en que me presentaba, porque realmente nadie podía ayudarme ante cualquier contingencia. Pero era necesario ese paso hacia la confianza total en el grupo, reflejado en que jamás sucedió el mínimo problema.

Todo esto generó un fuerte compromiso y una continuidad en la tarea. Si bien comenzó como una actividad más, poco a poco se fue convirtiendo en algo importante por la dedicación y la entrega que pusieron los integrantes del grupo.

Sumado a todo lo dicho, también fué una experiencia útil, y lo fue en varios sentidos. Uno de ellos, el de generar un espacio propio con pertenencia incluso con el respaldo institucional permitió que cuando un alumno fue sancionado cerca de la fecha de la realización de las obras, se solicitó la no aplicación del castigo para que se pudiera actuar y se logró. También sirvió para que los alumnos establecieran otro tipo de relaciones y revalorizaron su lugar, aún estando presos. Se fueron modificando las formas de relacionarse entre ellos. En algunos casos, había enfrentamientos que perjudicaban la tarea, pero cuando debían ensayar para las obras, esas peleas y rivalidades se fueron convirtiendo en colaboración. De esta manera, dejaron de lado las discrepancias por el logro de un objetivo común. Se modificaron en algunos casos el trato con las autoridades, y luego de la representación, fueron vistos de otra forma incluso por el resto de los presos y su entorno familiar.

Y después qué?

Varios de los integrantes del Taller de teatro eran de la ciudad de La Plata, y dio la casualidad que con el transcurso del tiempo me los encontré en la calle, y pude armar el recorrido de sus vidas en libertad, cosa que siempre es difícil hacer para un docente. He aquí algunas de estas historias:

Rubén había hecho contactos a nivel político mientras estaba preso. Cuando se hizo la representación en el Salón de Actos de la escuela, los miembros del taller tuvieron la posibilidad de invitar a familiares y amigos. Él invitó a un personaje de la política que quedó muy conforme con su tarea. Así, cuando recién salió en libertad, consiguió trabajo en una municipalidad con ese padrino político, y luego cuando lo encontré, me dijo que tenía una agencia de venta de autos usados.

Carlos me contó que cuando salió en libertad, se incorporó a un grupo de teatro independiente y estuvo haciendo teatro durante un año. Luego comenzó a trabajar con su familia.

Lo de José Luis fue especial. Todos creían que se había muerto, y justamente volvió a la vida en la tumba, y haciendo teatro. Un cronista de un medio se enteró de la actuación de José Luis y la publicó en un matutino platense. Ingresó en una comunidad terapéutica, la que abandonó cuando empezó a salir con una chica, su novia, que “casualmente” era actriz.

De Gonzalo fue de quien más noticias tuve. Dejó de consumir y empezó a trabajar. Al mismo tiempo, se acercó a un grupo de teatro independiente y comenzó a ensayar una obra que puso luego en escena. Actuó en distintos lugares. Si bien consumía ocasionalmente, no abandonó el trabajo ni el grupo de teatro. Formó una pareja y tuvo un hijo y, seguir con teatro se le hizo imposible. Espero que pueda retomar alguna vez, porque era un genio. Por él, y por nosotros, para poder ver un actor impresionante.

Teatro: 20 años después.

Luego de presentar durante tres años consecutivos un proyecto de Ciclo Complementario de Teatro a las autoridades de la Dirección Provincial de Adultos, y ser rechazado la misma cantidad de veces, se aprobó el proyecto del Taller por medio del Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica.

El 2 de mayo de 2006 comenzó a funcionar el taller en la EGBA N° 746, que funciona en la Unidad Penal N° 25, compuesta por población que profesa el culto cristiano evangélico.

Para el acto del 25 de mayo, se realizó una puesta en escena de teatro leído con 3 actores, con textos de la novela “La revolución es un sueño eterno” de Andrés Rivera.

Resultó con muy buena aceptación del público y de las autoridades educativas y penitenciarias, y generó un incremento de matrícula llegando a los catorce alumnos.

Con ese grupo, empecé a trabajar con dos obras teatrales: “El acompañamiento”, con dos de los actores que habían participado del teatro leído, y la obra “De dulce de leche y de chocolate”, del escritor platense Jorge Goyeneche.

Luego de dos meses de trabajo, uno de los actores abandonó la obra “El acompañamiento” para comenzar un trabajo pastoral dentro de la unidad, y varios de los otros actores renunciaron a hacer la obra de Goyeneche, por contener escenas que parodiaban ciertos aspectos religiosos.

Realmente fue un error en la selección de la obra, al haber minimizado la importancia del aspecto religioso de los alumnos.

Al quedar sin obras para hacer, le planteé al grupo un paréntesis, para trabajar solamente las técnicas actorales, hasta dar con un material que fuera aceptado por todos.

Surgió así la obra “Querido Raúl”, un homenaje al poeta Raúl González Tuñón, escrita por quien suscribe, y especialmente pensada para el grupo.

En el año 2005 se cumplieron cien años del nacimiento del poeta, y me parecía interesante que un grupo de actores privados de la libertad le rindiera un homenaje, ya que fue uno de los pocos escritores que escribió sobre los ladrones y se sintió junto a ellos.

El hilo conductor de la obra es una charla de café entre distintas facetas del poeta, en un diálogo sobre vivencias del escritor recabadas en una serie de entrevistas realizadas por el músico Juan “Tata” Cedrón.

En la obra se iban actuando distintos momentos de la vida de Tuñón y recitando sus poesías, con un final coral cantando un poema musicalizado por Cedrón.

Cuando estuvo preparada, se realizó en el SUM de la Unidad, con invitados y familiares de los actores.

Uno de los actores, Carlitos, no sabía leer, estaba empezando la Escuela, por eso sus compañeros le leían el texto que luego él memorizaba. De esta manera Carlitos pudo tener una actuación memorable, incluso en ese lugar de olvido.

Y Quique, que se acercó al grupo pero no quería ser actor, (solo quería aprender para trabajar de extra), y terminó emocionando a los amigos de Tuñón cuando recitó la carta a su mujer.

Con esta obra ya preparada, se continuó trabajando con obras nuevas, ya que el grupo continuaba aumentando. Mientras realizábamos las gestiones pertinentes, para seguir presentando la obra. En febrero de 2007 se logró realizar la puesta en el Taller de Teatro de la Universidad Nacional de La Plata, con todo el elenco autorizado por el Servicio Penitenciario y por los jueces que entienden en las causas para salir.

Entusiasmado, logré contactarme con Juan “Tata” Cedrón, y le comenté lo que hacíamos: una obra de teatro basada en unas entrevistas realizadas por él a Tuñón en los años 70. Es decir, treinta años después alguien había retomado un trabajo suyo, para hacer teatro.

Quiso ver la obra, y realizó las gestiones para que pudiera realizarse en el lugar indicado: el Bar y Centro Cultural Tuñón, en la ciudad de Buenos Aires.

Hasta allí llegó el grupo el 14 de noviembre de 2007 para representar “Querido Raúl”, con familiares invitados y la presencia del “Tata” Cedrón y el dueño del Bar, Narciso Romani, quienes conocieron y fueron amigos del propio Tuñón.

Fue una experiencia tremendamente emotiva, que llevó a José, un actor impresionante, a hacer el comentario que inicia el trabajo:

“Llevo once años preso, y es la primera vez que puedo hacer una experiencia así, y que me gusta hacerlo”.

Hacer trabajar el deseo....

Los que se acercan al taller lo hacen con el deseo de actuar, y también con el temor a presentarse en público.

Trabajar en esos ejes para que logren su objetivo, es la tarea que propongo en el taller: brindar las herramientas y generar el espacio propicio para que ellos puedan actuar.

“No puedo creer que estemos en Buenos Aires!” dijeron cuando llegaron al Bar Tuñón. Estaban afuera para actuar. Era importante para ellos y por ende, para mí. Lo saludaban al Tata Cedrón como si lo conociesen desde siempre, y realmente lo conocían.

¿Es posible un espacio abierto en una institución cerrada?, creo que la respuesta es afirmativa: pueden preguntarle a Carlos, Gonzalo, José, Santiago, Gustavo, David, Víctor, Carlitos, Miguel, Quique, creo que podrían decir que se divirtieron mucho, que hicieron algo distinto, que les gustó, que fue útil para ellos, que nunca sospecharon de sus capacidades para la actuación, como de hecho la han tenido.

De eso se trata: que ellos crean en sí mismos, que confíen, que se rompa la idea de la imposibilidad, de la impotencia. Transmitiendo el entusiasmo, generando cierta épica en lo que hacemos, en uno de los peores lugares: la cárcel.

Allí estamos, para que, parafraseando a Tuñón, todo esto cambie de una vez.

“No sé si sé; pero sé hacer andar, dando órdenes diversas, a un barco de vela o de vapor en no importa qué dirección...”

Alfred Jarry, Ubú. Encadenado

Ricardo Bizzarra.

Docente de Adulto desde el año 1983 trabajando en escuelas que funcionan en Unidades Penales. Realizó estudios de Filosofía y Psicología. Actualmente es secretario de la EGBA N° 746. Desde el año 2006 dirige un grupo de Teatro en la Unida Penal N° 25, como capacitador del Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación General Básica.

Miembro fundador del GESEC (Grupo de Estudios sobre educación en cárceles).